



Universidade de Aveiro Departamento de Educação e Psicologia
Ano 2016

**VANESSA FILIPA
PEREIRA LEAL**

**IDEIAS DE UM GRUPO DE CRIANÇAS DO JARDIM
DE INFÂNCIA SOBRE O ESPAÇO**



**VANESSA FILIPA
PEREIRA LEAL**

**IDEIAS DE UM GRUPO DE CRIANÇAS DO JARDIM
DE INFÂNCIA SOBRE O ESPAÇO**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Marlene da Rocha Migueis, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

o júri
presidente

Prof.^a Doutora Maria Gabriela Correia de Castro de Portugal
Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Prof.^a Doutora Ana Maria Sarmiento Coelho
Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação de Coimbra

Prof.^a Doutora Marlene da Rocha Migueis
Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

A fechar uma etapa tão importante na minha vida pessoal e profissional, posso afirmar que percorri um caminho trabalhoso mas é com muito alegria que o vejo chegar ao fim. Sendo este percurso percorrido um marco tão importante, não podia deixar de agradecer a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, nunca deixaram de me apoiar.

Num contexto académico, gostaria de agradecer à minha orientadora professora doutora Marlene Migueis, por toda disponibilidade e auxílio prestado para a realização deste trabalho. Muito obrigada!

Aos meus pais que sempre confiaram em mim e caminharam ao meu lado, dando-me a confiança e os bons conselhos em todos os momentos. Não há palavras que descrevam a minha gratidão por tudo o que fazem por mim.

Ao meu namorado que, tal como os meus pais, nunca me fechou os braços nos momentos mais difíceis, dando-me o consolo e a força necessária para ultrapassar cada obstáculo. Foi um pilar indispensável neste percurso e por isso, lhe estou eternamente grata.

Às minhas avós que, enquanto criança, cuidaram de mim e sempre sentiram orgulho na sua neta. Obrigada por iluminarem o meu caminho.

Ao meu irmão e à Micaela pela preocupação que demonstraram e pelo exemplo que são para mim, enquanto pessoas que lutaram para alcançar os seus objetivos. Agradeço também o ombro amigo disponível sempre para me escutar e dar bons conselhos.

A todos os meus familiares, em especial à minha tia, pelo apoio e confiança que depositaram em mim, pelas palavras amigas e bons conselhos. Muito obrigada!

Aos meus amigos que contribuíram para alegrar os momentos de descontração e de convívio, contagiando-me com a alegria e determinação que os caracteriza.

Às minhas meninas do Kit Kat (a Joana, a Cátia e a Daniela), amigas e confidentes em muitos momentos, com quem tenho passado momentos fantásticos. Obrigada princesas!

À minha parceira de estágio, a Joana, com quem partilhei um excelente percurso, com aventuras e momentos muito ricos para o nosso crescimento pessoal e profissional. Também à minha madrinha de curso, a Ana, por toda a disponibilidade, bons conselhos e ajuda prestada ao longo desta caminhada. A ambas, obrigada!

À educadora e a todas as crianças que contribuíram para que este trabalho pudesse ser concretizado, mostrando-se disponíveis e pacientes. É com saudade que deixo o meu agradecimento a todos.

Muito obrigada a todos, do fundo do coração!

palavras-chave

Educação Pré-Escolar; Espaços interior e exterior; brincar.

resumo

O relatório de estágio apresentado surge no contexto da Prática Pedagógica Supervisionada, unidade curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Com base na pesquisa feita sobre os espaços de educação e a suas potencialidades enquanto espaço promotor do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, tentou-se compreender de que modo é que o espaço e a sua organização poderão ser condicionantes das experiências vividas pelas crianças e do seu desenvolvimento. Assim, definiu-se como o objetivo principal investigar as ideias de um grupo de crianças do Jardim de Infância sobre o espaço.

O estudo insere-se numa metodologia qualitativa em que o instrumento de recolha de dados utilizado foi a entrevista. Foram entrevistadas vinte e três crianças de um Jardim de Infância sendo os dados recolhidos, interpretados de modo a compreender as ideias das crianças relativamente ao espaço, dando resposta às questões de pesquisa.

O presente estudo permitiu-nos inferir que, no contexto em causa, os espaços interior e exterior, ainda não são vistos pelas crianças como um todo, ou seja, espaços que se complementam. Concluiu-se que o espaço exterior não é um espaço com muitos potenciais de aprendizagem e de desenvolvimento para crianças e, como tal, necessita de ser enriquecido com materiais diversos, de forma a estimular e dar resposta aos interesses das crianças.

keywords

Pre-School Education; Interior and exterior spaces; play.

abstract

The training report is presented within the context of Supervised Pedagogical Training of the Post-Graduate Course in Pre-School and Elementary Education.

Taking into account the research done on educational spaces and its potential as a setting to promote child development and child learning, we tried to understand how it is that space and its organisation may be conditioning child development and child experiences. Thus, it was defined as the main goal to research the ideas of a group of kindergarten children about their learning spaces.

The study is part of a qualitative method, in which the data register was the interview. Twenty-three children were interviewed in a Pre-School and the data outcomes were processed in order to understand children's ideas regarding the space, responding to research questions.

This study allowed us to infer that in the given context, interior and exterior spaces, are not seen by children as a whole, ie, spaces that complement each other. It was concluded that outer space is not prone to enhance a potential learning and child development and, therefore, needs to be enriched with diversified material in order to stimulate and respond to children interests.

Índice

1. Introdução	1
2. Enquadramento Teórico	4
2.1. Espaços de educação	4
2.2. Espaço como promotor do desenvolvimento e da aprendizagem da criança ..	12
2.3. Modelos Curriculares	18
2.3.1. Pedagogia-em-participação	18
2.3.2. High Scope	21
2.3.3. Reggio Emilia	23
2.3.4. Movimento Escola Moderna	26
2.4. Brincar e o desenvolvimento da criança	29
3. Intervenção	34
3.1. Primeiro contexto de intervenção	34
3.1.1. Caraterização do contexto	34
3.1.2. Observação	35
3.2. Segundo contexto de intervenção	39
3.2.1. Caraterização do contexto	39
3.2.2. Objeto e objetivos de estudo	43
3.2.3. Opções metodológicas	43
3.2.4. Instrumento de recolha de dados	44
3.2.5. Participantes	46
3.2.6. Apresentação e análise de resultados	48
Considerações finais	77
Referências bibliográficas	80
Anexos	85

Índice de tabelas

Tabela 1: Distribuição dos participantes em função do sexo e da idade	47
Tabela 2: Respostas das crianças sobre o que mais gostam de fazer no Jardim de Infância (JI)	49
Tabela 3: Respostas das crianças sobre o local onde mais gostam de brincar no JI	52
Tabela 4: Respostas das crianças sobre as brincadeiras que mais gostam de fazer no JI .	55
Tabela 5: Respostas das crianças sobre aquilo com que mais gostam de brincar no JI	57
Tabela 6: Respostas das crianças sobre o que mais gostam de fazer na sala	60
Tabela 7: Respostas das crianças sobre a sala que mais gostam, no JI	63
Tabela 8: Respostas das crianças sobre o que mais gostam de fazer na sala do brincar ...	65
Tabela 9: Respostas das crianças sobre o que mais gostam de fazer na sala das expressões e ciências	67
Tabela 10: Respostas das crianças sobre o que mais gostam de fazer no recreio	70
Tabela 11: Respostas das crianças sobre o que mais gostavam de fazer no recreio	72
Tabela 12: Respostas das crianças sobre o que mais gostavam de ter no recreio	74

1. Introdução

Na atualidade, é frequente encontrar-se espaços de Jardim de Infância organizados em diversas áreas com vista a sustentar as necessidades das crianças, promovendo o seu próprio desenvolvimento (ME, 1998). Contudo, para que esta realidade se verifique, é importante que o adulto acompanhe as crianças de modo a compreender os desafios, inerentes a cada objeto, ajustando o espaço ao seu desenvolvimento (Horn, 2005). Tudo o que há no espaço, é importante pois poderá ser condicionante das experiências vividas pelas crianças e do seu desenvolvimento. Por isso, este deve ser enriquecido de modo a estimular a vontade natural das crianças por questionar, observar e conhecer coisas novas e diferentes além de permitir a interação e comunicação entre elas, com o adulto e com o meio em que se inserem. As crianças devem ter oportunidade de crescer em espaços acolhedores, onde se sintam seguras, desafiadas e vejam as suas necessidades satisfeitas (Arribas e cols, 2004; Silveira, 2012; Zabalza, 1992). A sua participação nesta organização é, segundo o ME (1997), um processo fundamental para que a criança se sinta valorizada, escutada e partilhe os seus interesses e curiosidades contribuindo para a construção de um espaço com potencialidades desafiadoras, onde estas se sintam felizes.

Se no espaço interior, tudo é pensado e organizado tendo como objetivo principal envolver a criança num ambiente de aprendizagem, criando situações propícias ao seu desenvolvimento, o mesmo deve aplicar-se também no espaço exterior. Apesar dos estudos revelados comprovarem que o contacto com a natureza contribui para o combate dos maus hábitos que tendem a ocupar a vida da sociedade, nos contextos escolares, é frequente assistir-se a uma crescente desvalorização deste espaço sendo todas as atenções focadas no interior (Figueiredo, 2015). Arribas e cols (2004), afirmam que, em muitos casos, as crianças passam grande parte do seu dia no interior, sendo os momentos passados no exterior vistos como uma oportunidade para ‘descarregar’ energias e para ‘descontrair’ (Arribas e cols, 2004). O exterior é um meio privilegiado pelas múltiplas experiências, observações, sensações e transformações que a criança pode vivenciar por isso, há uma preocupação crescente por focar as atenções também na organização do espaço exterior, de modo a que este seja um contínuo das atividades do interior (Arribas e cols, 2004).

Quer seja um espaço interior ou exterior, na educação de infância, estes devem ter como base as crianças e o seu desenvolvimento, promovendo a exploração, o desafio e a descoberta inerente à aventura, à comunicação e à interação entre as crianças e destas com os adultos e com o contexto (Silveira, 2012).

Um espaço de educação é algo inacabado, que deve acompanhar o crescimento que acontece a cada dia o que implica uma observação permanente da atividade da criança, de modo a que sejam introduzidas alterações que acompanhem o seu desenvolvimento (ME, 1997).

As crianças sentem necessidade de um espaço para as suas brincadeiras, onde possam explorar a sua criatividade e expor as suas ideias. Assim sendo, é imperativo pensar num ambiente rico, estimulante e desafiador, que sustente as necessidades e os interesses delas (Horn, 2004). Silveira (2012), quando se refere ao espaço de educação de infância, sublinha que é importante que este seja “[...] lúdico, dinâmico, vivo, brincável, explorável, transformável e, principalmente, acessível a todos” (p. 7).

Consciente da importância do espaço e da sua organização no desenvolvimento da criança, desenvolveu-se um estudo que surge no âmbito da articulação das Unidades Curriculares de Seminário de Investigação Educacional e da Prática Pedagógica Supervisionada (através da qual acontece o estágio), em que o objeto de estudo passa por investigar as ideias de um grupo de crianças de um Jardim de Infância sobre espaço. Assim sendo, o objetivo principal do relatório apresentado passa por identificar as ideias das crianças sobre o espaço interior e exterior. De referir que paralelamente à investigação apresentada, surgiram outras com o objetivo de compreender os tipos de brincadeira que ocorriam no espaço e o modo como os adultos (educadores e pais) o percebem, a fim de serem feitas alterações no espaço deste Jardim de Infância.

Com o intuito de dar resposta aos objetivos propostos, foi feito um estudo qualitativo que conduziu à interpretação dos dados obtidos através das entrevistas feitas a vinte e três crianças do Jardim de Infância, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. É de salientar que a recolha de dados foi feita no ambiente educativo das crianças, permitindo ao investigador um contacto mais significativo com o espaço e com os participantes, de modo a simplificar a compreensão dos fenómenos e os significados a estes associados.

O relatório apresentado organiza-se em dois grandes grupos: primeiramente, é apresentado um enquadramento teórico sobre espaços de educação e a influência da sua organização no desenvolvimento da criança a que se segue o estudo empírico desenvolvido. No enquadramento teórico, são apresentados vários autores que se dedicaram ao estudo dos espaços de educação e, nomeadamente, à importância da sua organização no desenvolvimento da criança. Ainda na parte teórica, são explorados alguns modelos curriculares que apresentam diferentes conceções de organização em áreas de salas de Jardim de Infância. São eles: Pedagogia-em-participação, High Scope, Reggio Emilia e Movimento da Escola Moderna. Por fim, o brincar e o desenvolvimento da criança onde são confrontadas opiniões de vários autores de referência.

A segunda parte, começa com o primeiro contexto de intervenção (estágio), onde se apresenta uma pesquisa feita sobre observação, trabalho que emergiu da necessidade de treinar a observação, seguida de uma caracterização do contexto. Sobre o segundo contexto de intervenção (estágio), é feita uma caracterização do espaço interior e exterior do Jardim de Infância e analisam-se os dados obtidos a partir das entrevistas realizadas às crianças, com base na pesquisa feita.

A terminar este estudo apresentam-se as considerações finais, onde é feita uma reflexão sobre as principais aprendizagens e o seu contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional do autor do relatório.

2. Enquadramento Teórico

2.1. Espaços de educação

Atualmente, nos contextos de Jardim de Infância, vemos os espaços interiores frequentemente organizados em áreas como a área da plástica, com materiais diversos de entre os quais, alguns poderão ser reciclados ou não. Há também, por exemplo, a área da casa e do hospital, onde as crianças têm a possibilidade de recriar situações da sua vida, explorando o jogo simbólico. Poderá ter a área dos jogos e das construções assim como o cantinho da leitura que apoia o interesse das crianças pelo mesmo. Portanto, é possível encontrar áreas diversificadas que devem sustentar as necessidades das crianças (ME, 1998). Tal como refere Horn (2005), é crucial que o adulto que trabalha com a criança, tenha a perceção dos desafios que os objetos e materiais existentes na sala, provocam na criança e o modo como estes poderão ser potenciadores do seu desenvolvimento (Horn, 2005).

Partindo desta conceção inicial de que o espaço é condicionante no desenvolvimento das crianças, importa focar a organização do espaço e, em relação a este tema, Zabalza (1992), acrescenta que existem alguns critérios que se deve ter em conta enquanto se pensa num espaço deste tipo, pois este deve dar resposta às necessidades das crianças (Zabalza, 1992; Arribas e cols, 2004). Enquanto pequenas, as crianças constroem a sua identidade individual e conquistam a sua autonomia através de “[...] movimentos, de atividade física, de relação com as coisas e com os outros” (Zabalza, 1992, p. 125). Por esse motivo, sentem necessidade de espaços que não sejam inibidores do movimento, ou seja, espaços amplos e com a possibilidade de se movimentarem livremente pelo mesmo e onde a sua segurança é assegurada. Nas palavras do autor, estas “[...] são as principais condições para criar um ambiente rico, seguro e tranquilizador” (Zabalza, 1992, p. 125). É nesta fase que as crianças desenvolvem muitas habilidades motoras que são fundamentais para o seu crescimento e por isso, os espaços livres e amplos onde elas possam correr e movimentar-se livremente, são importantes (Arribas e cols, 2004).

No que diz respeito à organização espacial, Silveira (2012) escreve que é crucial que os objetos estejam acessíveis às crianças, sem que estas tenham que recorrer frequentemente

ao adulto para os utilizar. A comprovar esta perspetiva surge o Ministério da Educação que, numa das suas publicações, refere que a exposição dos materiais em locais acessíveis, promove o trabalho autónomo das crianças (ME, 1998).

Um espaço de educação também deverá possibilitar às crianças a oportunidade de estarem sós e em privacidade com espaços e atividades onde possam satisfazer esta necessidade. Além disso, os locais para as ações de grupo também são importantes, onde a comunicação e a relação com o outro, seja possível. Por isso, o espaço deve inclusivamente ser um local que propicie a interação e a comunicação entre as crianças e destas com os adultos assim como, com o meio onde se inserem (Silveira, 2012; Zabalza, 1992; Arribas e cols, 2004).

As crianças são naturalmente curiosas e, a cada dia, partem à descoberta daquilo que para elas é novo. Arribas e cols (2004), afirmam que “a criança se enriquece pelo ambiente que a circunda, aprende com ele, experimenta, conhece, transforma” (p. 365). Por esse motivo, o espaço deve ser constantemente enriquecido e uma fonte de estímulos que fomente este instinto natural das crianças por questionar, por conhecer coisas novas e diferentes, por observar, acompanhando o desenvolvimento destas (Zabalza, 1992). O mesmo autor, acrescenta que a iniciativa, é uma das características das crianças em idade pré-escolar por isso, o espaço deverá ser criado de modo a que elas não se sintam inibidas, estimulando e assegurando as suas vontades (Zabalza, 1992).

Zabalza (1992), esclarece que, em educação, tudo o que há no espaço, é importante pois poderá condicionar as experiências e o desenvolvimento das crianças. Estas, devem ser estimuladas e ter oportunidade de experienciarem situações diversas que lhes permita crescer e desenvolver-se num ambiente acolhedor, que as faça sentirem-se bem e onde vêm as suas necessidades serem satisfeitas (Zabalza, 1992; Arribas e cols, 2004). Contudo, nem sempre se encontram espaços de educação idênticos aos descritos. Horn (2004) caracteriza alguns espaços como sendo pobres, em que as crianças que quotidianamente os frequentam, perdem oportunidade de se sentirem desafiadas. Nas palavras da autora, se o espaço fosse organizado de outro modo, as crianças teriam oportunidade de se desenvolverem de forma diferente. O meio em que a criança se insere, tem uma grande importância no seu desenvolvimento e por isso, não deverão ser apenas acolhedores mas também desafiadores. Consequentemente, irão proporcionar interações entre as crianças e seus pares bem como, com os adultos (Horn, 2004).

O espaço físico assume, portanto, um importante papel na educação na medida em que pode condicionar aquilo que a criança aprende ou não. Segundo o documento publicado pelo Ministério da Educação (1997), o modo com estão dispostos os materiais, os objetos que predominam e o local onde se situam poderão refletir-se naquilo que as crianças aprendem e nas tarefas que estas desempenham. Estando os materiais disponíveis e acessíveis, a criança poderá, por sua própria iniciativa, desejar explorá-los. O mesmo sucede com os objetos que estando alcançáveis, possibilitam a exploração plena de determinada tarefa executada pela criança (por exemplo, a presença de um microscópio ou de lupas no espaço das ciências para que as crianças possam observar algo que colheram na Natureza). Por isso, o espaço deve ser pensado pelo adulto, tendo por base as crianças pois este é, como expõe Horn (2005), “[...] um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa [...]”, e parte integrante do processo educativo (Horn, 2005, p. 31). Importa ainda realçar-se que:

A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (ME, 1997, p. 37).

Portanto, o espaço não deve ser encarado como um local onde decorrem as atividades letivas, onde as crianças passam grande parte do seu dia mas, pelo contrário, um espaço de interação entre as crianças, e destas com o referido espaço e os objetos que fazem parte deste pois a criança é sujeito ativo que, constantemente estabelece relações com o meio que a rodeia (Silveira, 2012). Mas um espaço organizado não é tudo se a criança não tiver um papel ativo nessa organização bem como nos desafios lançados pelo educador. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar,

Esta participação não passa apenas pela organização social do grupo, mas está presente no processo de aprendizagem, em que as crianças são consultadas sobre a organização do espaço e do tempo, tomam a iniciativa de atividades, colaboram nas propostas do educador e das outras crianças, cooperando em projetos comuns (ME, 1997, p. 54).

A criança deve fazer parte da sua construção, para que esta se sinta escutada, valorizada e possa partilhar os seus interesses e curiosidades contribuindo, deste modo, para um espaço

com potencialidades desafiadoras e onde as crianças se sentem felizes.

Ao longo do tempo e à medida que as crianças conhecem o espaço e se apropriam do mesmo, também se vão tornando progressivamente mais autónomas. Esta autonomia e conhecimento, confere-lhes o poder de escolha e preferência por determinadas atividades ou áreas, associando “[...] critérios e razões para as suas escolhas e decisões” (ME, 1997, p. 53).

Segundo Horn (2004), a organização dos ambientes educativos reflete “[...] as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário” (Horn, 2004, p. 15). Na prática, um educador poderá optar por guardar num local onde apenas ele tenha acesso, materiais como a tesoura ou alguns livros por pensar que as crianças não são responsáveis ao ponto de manusearem com este tipo de objetos. Pelo contrário, poderá considerar que as crianças são seres capazes e em constante desenvolvimento portanto, se as regras forem criadas em conjunto e estejam claras para elas, não haverá problema que estas os utilizem pois são responsáveis para tal. O mesmo se aplica relativamente à concepção de educação. Horn (2004), descreve que por vezes, os educadores “[...] não preveem espaços para tarefas coletivas e têm dificuldades de orientar seu trabalho para escolhas feitas pelas crianças sem sua constante vigilância e ordenamento” (Horn, 2004, p. 24). Se o educador acreditar que uma criança aprende nas mais diversas atividades que desenvolve livremente como a jogar, então não terá por iniciativa que apenas as atividades dirigidas são momentos de aprendizagem.

A propósito desta última questão levantada, emerge outra também importante: as regras. Todos sabemos que as regras são fundamentais para o bom funcionamento de uma sociedade e, logicamente, de qualquer espaço utilizado por vários indivíduos. Com crianças, isto também se aplica pois estas devem ter contacto com regras desde tenra idade. A organização espacial pode ser uma forma eficaz de fazer com que as crianças compreendam as regras, sem que seja necessário recorrer-se ao discurso oral. A forma como são organizadas as áreas da sala, evidenciam algumas regras que estão inerentes ao funcionamento das mesmas, por exemplo, à disposição do mobiliário que sugere o número de elementos que lá podem estar em simultâneo, de modo a que as crianças se sintam confortáveis. Ferreira (2004) acrescenta que as características dos objetos presentes também propõem um determinado tipo de atividades e a forma como estas são desenvolvidas,

individualmente ou em grupo (Ferreira, 20014). Visto que estamos num contexto de educação, o espaço é utilizado por muitas crianças por isso, há que manter em bom estado de utilização os objetos e materiais. Para tal, as regras desempenham uma importante função pois são um meio a que o educador pode recorrer para alertar as crianças para a importância da conservação daquilo que é de todos e deve ser partilhado (Ferreira, 2004).

Se num contexto de infância se recorrem a regras para conservar o espaço e manter um ambiente de aprendizagem, estas também se aplicam no exterior por este ser um local muito desafiador para as crianças pelo sentimento de liberdade que transmite “[...] e pela curiosidade característica das crianças, de quererem descobrir sempre o que está à sua volta” (Pinto, 2013, p. 26).

Com base nesta ideia, é crucial pensar nos espaços exteriores tal como acontece com os espaços interiores, dando oportunidade às crianças de usufruírem destes de forma plena (Pinto, 2013). Estudos feitos revelam que, para além de ser um espaço muito desejado pelos mais pequenos, o exterior e essencialmente, o contacto com a natureza, permite combater muitos dos maus hábitos e estilos de vida a que assistimos atualmente (Figueiredo, 2015).

Ainda que conscientes dos potenciais de aprendizagem e de exploração que constitui o espaço exterior e a natureza, é frequente assistir a atividades pensadas e estruturadas pelos adultos, no interior do jardim de infância. As novas rotinas e os hábitos que a sociedade adquiriu com o passar dos anos, obrigaram as crianças utilizarem o espaço interior para passar grande parte do seu tempo. Arribas e cols (2004), afirmam que, em muitos casos, os momentos que as crianças passam no exterior, não são planeados e vistos como uma oportunidade para ‘descarregar’ energias e para ‘descontrair’ (Arribas e cols, 2004). Como passam a maior parte do dia no interior da sala, as crianças *crecem* e *desenvolvem-se* em locais que exigem pouco movimento e muita inatividade, privados de contactar com espaços naturais que propiciam o movimento e a exploração. Embora se tente contrariar estes costumes, ainda é possível encontrar muitos jardins de infância com estes hábitos assim como em casa, no seio familiar, incentivados pelos adultos (Duque, Pinho, Bigotte, Figueiredo, Miguéis, Vale & Coelho, 2015).

Duque, Pinho, Bigotte et al (2015), sublinham:

Ver uma criança cheirar uma flor ou encontrar uma borboleta, permite-nos

compreender o valor da vida na natureza, da importância de correr, de brincar e de explorar livremente em espaços verdes. É num contexto ao ar livre que se promove uma relação positiva com a natureza e que são oferecidos momentos de exploração e de aprendizagem, de fantasia e aventura, de desafios que possibilitem novas descobertas, através de mapas e pistas, da conceção de lugares especiais para as crianças, entre muitas outras possibilidades (Duque, Pinho, Bigotte et al, 2015, p. 230).

O exterior é um meio natural privilegiado pelas observações que são possíveis das transformações que ocorrem na natureza e pelas múltiplas sensações que as crianças poderão experienciar, através da manipulação dos materiais aí existentes (Arribas e cols, 2004). Por esse motivo se verifica uma preocupação crescente por organizar também o espaço exterior, de modo a que este seja um contínuo das atividades do interior, adaptando-o às necessidades das crianças que, segundo Arribas e cols (2004), “[...] são contrapostos: movimento/repouso, segurança/aventura, socialização/autonomia, imitação/criação, ficção/realidade” (Arribas e cols, 2004, p.376). Assim sendo, na opinião dos mesmos autores, existem algumas áreas que devem contemplar o espaço exterior, tais como: em primeiro lugar, um espaço com cobertura que seja o contínuo do interior e onde, em dias em que o tempo não seja favorável, as crianças se possam proteger; em seguida, uma área dedicada à agricultura, onde as crianças possam semear e plantar alguns alimentos; a areia e a água juntas, satisfazem os desejos de construção dos mais pequenos por isso, a caixa de areia poderá ser um dos elementos constituintes do espaço exterior, onde utensílios como baldes, funis e outros objetos de cozinha poderão auxiliar as crianças nas suas atividades; as estruturas fixas como escorregas, túneis, pontes móveis, baloiços e labirintos são equipamentos que as crianças habitualmente gostam de explorar e que desafiam a sua imaginação; os jogos móveis, do qual fazem parte as bicicletas, os triciclos, as bolas, os carrinhos entre outros objetos, devem fazer parte, na opinião destes autores, de um espaço exterior de um jardim de infância; as cabanas e as casas para esconder e outros objetos permitiram às crianças brincar ao faz de conta não só no interior, mas também no exterior; por fim, é importante que o espaço exterior disponha de alguma área verde com árvores (a floresta), para exploração livre por parte das crianças (Arribas e cols, 2004). Portanto, o espaço exterior deve dar oportunidade às crianças de desenvolverem atividades prazerosas e que levem ao seu desenvolvimento. Deste modo, e segundo um documento publicado

pela UNESCO (2008), o educador deve avançar com estratégias que transformem os espaços educativos em “[...] espaços estimulantes, onde as relações de confiança facilitam e fortalecem o ensino e a aprendizagem [...]” de todos aqueles que fazem parte desta (Hevia, 2006 citado por Blanco et al, 2008, p. 70).

Quer se trate de um espaço interior ou exterior, na educação infantil, estes devem ser desafiadores e promotores de descobertas e aventuras, premiando as crianças com estímulos criativos e que proporcionem interações entre todos os que fazem parte deste contexto. Silveira (2012), quando se refere ao espaço de educação de infância, sublinha que é importante que este seja “[...] lúdico, dinâmico, vivo, brincável, explorável, transformável e, principalmente, acessível a todos” (Silveira, 2012, p. 7).

As crianças desenvolvem-se e as suas necessidades alteram-se por isso o espaço nunca está acabado mas antes, a sofrer alterações contínuas. Os significados atribuídos aos objetos não são sempre os mesmos; aquilo que hoje é muito procurado, no dia seguinte pode deixar de o ser porque os indivíduos mudam as suas formas de pensar, de agir, de se relacionar... Enfim, todos os seres humanos crescem e desenvolvem a sua identidade. Por isso é tão importante um olhar atento por parte do adulto para introduzir as mudanças que considere necessárias, com base no observado. Não é importante ocupar todo o espaço com muitos objetos e muito mobiliário até porque, como frisa Silveira (2012), o dia a dia de uma criança é marcado pelo movimento e para que tal seja possível, esta também precisa de espaços para circular livremente. Para ela, movimentar-se é uma forma de comunicar, de se expressar, de explorar o que a rodeia, de conhecimento de si próprio e das suas limitações (Silveira, 2012). Um espaço ocupado com muitos materiais, não significa um espaço rico e com muitas oportunidades de exploração. Aliás, se não despertar interesse na criança e não a motivar, ela não o procura. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar referem o espaço como um local em permanente organização e construção, enfatizando a reflexão que deve ser feita de modo a que este seja modificado de acordo com a evolução do grupo, do seu desenvolvimento (ME, 1997). Portanto, tal como refere Marcano (1989 citado por Horn, 2004), “deve-se considerar que é muito mais enriquecedor oferecer materiais diferentes em quantidade razoável do que grandes quantidades de materiais semelhantes”. Assim sendo, os objetos deverão constituir “[...] um potencial de aprendizagem único e diferente dos outros” (Marcano, 1989 citado por Horn, 2004, p. 100). Para evitar espaços pouco desafiadores e padronizados, é indispensável a reflexão

acerca do mesmo, dos materiais bem como a forma como este se organiza (ME, 1997).

Para terminar, é de destacar que o espaço físico, nomeadamente a forma como este se organiza, tem influências no processo de crescimento da criança e nas suas aprendizagens. Campos-de-Carvalho (2000, citado por Silveira, 2012) acrescenta que

[...] o ambiente destinado à criança deveria desempenhar funções relacionadas ao desenvolvimento, tais como a de promover a identidade pessoal, proporcionar o desenvolvimento da autonomia, oferecer oportunidade para a expressão dos movimentos e sentidos, possibilitar tanto contactos com os companheiros (crianças e adultos) e, por fim, propiciar a segurança e confiança para explorar o meio (Campos-de-Carvalho, 2000 citado por Silveira, 2012, p. 10).

Surge, assim, a necessidade de estudar o modo como o espaço pode influenciar o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Portanto, segue-se a pesquisa feita nesse sentido.

2.2. Espaço como promotor do desenvolvimento e da aprendizagem da criança

O desenvolvimento da criança é um processo que também ocorre na interação com o meio em que esta se insere. Alves (2013) esclarece que este desenvolvimento se dá através de processos de desenvolvimento natural e cultural portanto, cada indivíduo desenvolve-se através das suas interações com o meio externo (Alves, 2013).

Rogoff (2005) é uma das autoras contemporâneas que considera que os seres humanos se desenvolvem “[...] à medida que participam e contribuem para atividades culturais que se desenvolvem, elas próprias, a partir do envolvimento das pessoas em sucessivas gerações” (Rogoff, 2005, p. 51 e 52).

A autora expõe o modelo desenvolvido por Brofenbrenner, no qual enfatiza que um organismo em mudança interage com um ambiente que, por sua vez, também se encontra em constante mudança (Rogoff, 2005). O *sistema ecológico de Brofenbrenner* organiza as interações entre o indivíduo e o ambiente, segundo círculos concêntricos em que “[...] o círculo central, de menor tamanho, está mais próximo das experiências imediatas do indivíduo” (Rogoff, 2005: 47). Os círculos que têm uma influência menos direta, os externos, influenciam o indivíduo mas de uma forma indireta. Este sistema organiza-se segundo um conjunto de quatro sistemas interativos: “os microssistemas, os mesossistemas, os exossistemas e os macrossistemas” (Rogoff, 2005). Com base no *sistema ecológico de Brofenbrenner*, é possível compreender a influência que o ambiente exerce sobre o desenvolvimento da criança nomeadamente, nas relações que acontecem entre os diversos ambientes nos quais a criança e família se envolvem de forma direta ou indireta (Rogoff, 2005). Assim se verifica que o espaço é um aspeto fundamental para o desenvolvimento da criança.

Muitos foram os investigadores que se interessaram pelo estudo do desenvolvimento dos indivíduos mas de todos eles se destaca Lev Vigostsky como um dos principais representantes da teoria Sociointeracionista referindo que, tal como Brofenbrenner, o desenvolvimento humano acontece quando há interação com o meio. Este pensador entendia o desenvolvimento das crianças como algo dinâmico e que envolve duas configurações: por um lado, a genética e os fatores biológicos da espécie humana e, por outro lado, *as práticas socioculturais do meio* onde a criança se insere. (Silveira 2012, p.

19). Esta autora esclarece que, de acordo com Vigotsky, “o funcionamento psicológico estrutura-se a partir das relações sociais estabelecidas entre o indivíduo e o mundo exterior” (Silveira 2012, p. 19). Logo se compreende que o meio em que o indivíduo se insere, tem um importante papel no seu desenvolvimento. Contudo, esta relação que ocorre entre o desenvolvimento dos indivíduos e o meio não é, segundo Vigotsky, uma relação direta mas antes, mediada. Oliveira (1995, p. 26, citado por Silveira 2012, p. 19), esclarece o conceito de mediação que, no pensar de Vigotsky, “[...] é um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (Silveira 2012, p. 19). Portanto, o espaço surge como mediador das interações que ocorrem entre sujeitos e o meio onde este se insere, fatores determinantes para o desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos. Segundo Alves (2013), Vigotsky defende que “[...] quanto mais rico em estímulos for o ambiente em que se insere a criança, mais esta se desenvolverá” (Alves, 2013, p. 9). Portanto, a forma como espaço se organiza, a disposição dos objetos e de todos os elementos existente no Jardim de Infância, podem ou não, serem potenciadores destas interações que conduzem ao desenvolvimento da criança (Silveira 2012).

Considerando que o meio é um fator fundamental no desenvolvimento do indivíduo, a própria interação que ocorre com o meio e com outros indivíduos é também sinónimo de crescimento. Por isso, a organização do espaço tem consequências significativas nas aprendizagens (Horn, 2004).

Ao falarmos do desenvolvimento da criança, é fundamental explorar a linguagem visto que este é um instrumento de comunicação através do qual o indivíduo interage com o meio envolvente, se apropria do mundo e “[...] interpreta informações, conceitos e significados” (Alves, 2013, p. 12). Tal como preconiza Vygotsky (2001), “a linguagem é [...] um meio de partilha social, um meio de conversação e de compreensão”, que permite a comunicação entre os indivíduos (Vygotsky, 2001, p. 27). Portanto, a linguagem é um instrumento promotor do desenvolvimento da criança na medida que lhe permite apropriar-se e conhecer o meio em que se insere.

Mas para que seja possível este desenvolvimento, é crucial que a criança esteja inserida num ambiente rico em estímulos, que possibilitem esta comunicação que ocorre entre a criança e outras crianças com as quais ela contacta desde tenra idade, com os adultos assim como, com os múltiplos materiais e objetos. Tal como refere Horn (2004), se esta for

privada de um ambiente estimulante, então “[...] esse processo de desenvolvimento não ocorrerá em sua plenitude” (Horn 2004, p.17). A autora sublinha que um espaço com objetos e materiais desafiantes para a criança, no momento em que esta tem oportunidade de ser criativa, é indispensável ao seu desenvolvimento pois estas sentem necessidade de um espaço para explorarem a sua criatividade e exporem as suas ideias (Horn, 2004).

Para Vygotsky, a criança também se desenvolve através do brincar. Horn (2004) esclarece que “[...] para a criança brincar e exercitar sua capacidade de compreensão e produção de conhecimento, é essencial que haja uma sala de aula organizada visando a esse objetivo” (Horn, 2004, p. 20). Portanto, um espaço com objetos e materiais estimulantes e desafiadores que invoquem, por exemplo, “enredos de jogos simbólicos”, será, no ponto de vista de Vygotsky, um espaço promotor do seu desenvolvimento (Horn, 2004, p. 20). Logo, se se verificar um empobrecimento na organização do espaço nomeadamente, na forma como se dispõem os objetos e os jogos em que a criança não se sinta cognitivamente desafiada, então estamos a eliminar uma oportunidade de crescimento para esta.

É possível compreender, através dos diversos estudos, que a qualidade dos contextos de educação de infância em que predomine, por exemplo, um ambiente estimulante, desafiador e seguro, “[...] é crucial para o desenvolvimento cognitivo e social da criança” (Pinto 2010, p. 11). Musatti (2002, citado por Horn, 2004), reforça esta ideia quando atribui à qualidade e à organização do espaço um importante papel na incitação à investigação, tornando a criança parte fundamental do meio (Horn 2004).

Um contexto de qualidade não é apenas aquele que reúne os requisitos anteriormente referidos como o bom estado dos equipamentos ou ainda, um ambiente estimulante e desafiador para a criança. Na verdade, estes qualificadores só são verdadeiros promotores do desenvolvimento se tiverem como ponto de partida para a sua organização, as motivações, os gostos e o bem estar da criança. Por ser um ser em constante desenvolvimento, as suas necessidades vão-se alterando ao longo do tempo e portanto, o meio onde se inserem, também deve ser alterado em função daquilo de que precisa (Horn, 2004). Assim, surge a necessidade de conhecer a criança e perceber “[...] que atividades são fundamentais para a faixa etária [...]” para apropriar a organização do espaço nomeadamente dos objetos que integram o mesmo, de modo a contribuir para o “[...] pleno desenvolvimento das crianças” (Horn, 2004, p. 18). Por isso a autora diz que o espaço não

é algo naturalmente dado mas antes, uma construção social onde ocorrem atividades diversas (Horn, 2004).

Como vem sendo referido, a interação com os pares é igualmente uma forma da criança aprender e aqui, a organização do espaço detém responsabilidades na medida em que a sua estrutura seja promotora desta interação. Para Horn (2004), “[...] é fundamental o planeamento de um espaço que dê conta dessa premissa, permitindo, ao conviver com os grupos diversos, a criança assumir diferentes papéis e aprenda a se conhecer melhor” (Horn, 2004, p. 18). Admitindo que, num meio social, a interação com outras crianças é um fator de desenvolvimento então, a forma como o espaço é planificado, ou seja, o modo como estão dispostos os objetos, poderá ser um meio promotor do desenvolvimento das relações entre estas e, conseqüentemente, do seu crescimento. É de salientar que à medida que cresce, a criança conquista autonomia motora e desenvolve a sua capacidade de comunicação (a sua linguagem). Por esse motivo, os recursos que lhe permitem a interação com a sua cultura e o mundo envolvente, devem acompanhar este crescimento, sendo adaptados à sua idade (Horn, 2004).

Para Vygotsky, o adulto possui um papel importante pois, sendo mais experiente, deve procurar conhecer as crianças e perceber quais os interesses que as mobilizam, de maneira a poder organizar um espaço promotor de interações entre as crianças e o meio (Horn, 2004). A autora salienta que “[...] quanto mais esse espaço for desafiador e promover atividade conjuntas, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como parte integrante da ação pedagógica” (Horn, 2004, p. 20). A figura do adulto, transmite à criança segurança e confiança pois, como já foi referido, é uma pessoa mais experiente. Contudo, é importante descentralizar a figura dele, fazendo com que a criança se sinta capaz de partilhar as suas ideias e de tomar a iniciativa, fatores estes que conduzem ao seu crescimento. Para tal, o espaço também exerce alguma influência pois poderá ser gerido de modo a que a criança seja a parte mais importante dele em vez do adulto (Horn, 2004). “O conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo [...]”, portanto, há que incluir a criança na organização do espaço, pois isso faz parte do seu processo de desenvolvimento (ME, 1997, p. 38). Assim, esta deve participar nesse procedimento, tomando decisões relativamente às alterações introduzidas.

Alguns autores focam-se no espaço exterior como um forte potenciador do desenvolvimento das crianças. Este é igualmente, um espaço educativo pois contribui para o seu crescimento saudável e, acima de tudo, faz com que a criança se sinta verdadeiramente feliz (ME, 1997).

Partindo deste pressuposto, considera-se fundamental explorar a temática pois o “brincar livre” e a exploração de espaços externos ou de natureza trazem benefícios para a criança no que diz respeito à sua saúde e bem-estar (Figueiredo, 2015). Esta perspetiva é comprovada pela American Academy of Pediatrics (2006), ao esclarecer que o contacto das crianças com a natureza, nomeadamente a sua livre exploração, ajuda-as a crescer de forma saudável (American Academy of Pediatrics, 2006 citado por Duque, Pinho, Bigotte et al, 2015).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar consideram este espaço um “[...] local privilegiado de recreio onde as crianças têm a possibilidade de explorar e recriar o espaço e os materiais disponíveis” (ME, 1997, p. 39). Sendo um prolongamento do interior, este possui características diferentes mas com oportunidades potenciadoras de desenvolvimento (ME, 1997).

Estudo feitos revelam que as crianças que usufruem de momentos significativos em contacto com a natureza, demonstram maior capacidade de resolução de problemas, desenvolvem boas relações com os seus pares e capacidades de colaboração com os mesmos. Além disso, a criatividade é uma das características potencialmente desenvolvidas nestes ambientes, bem como o desenvolvimento de distintas formas de brincar (Duque, Pinho, Bigotte et al, 2015).

Atualmente, em muitos dos contextos de educação de infância, vemos as crianças passarem maior parte do seu tempo dentro das salas do Jardim de Infância, desfrutando de escassos contactos com a natureza. Apesar de sabermos que o contacto com a fauna e a flora são importantes para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças, quando estas se vêm num espaço exterior, são frequentemente privadas por alguns adultos, de explorar a natureza que a rodeia. É muito importante que elas possam mexer, sentir, cheirar pois faz parte da sua exploração e, conseqüentemente, do seu crescimento. O adulto, não deve adotar uma postura de proibição e de impedimento mas antes, uma atitude que provoque a curiosidade e o ímpeto exploratório, fazendo com que ela se sinta segura no espaço em que

se encontra. Há que proporcionar momentos destes às crianças, deixá-las explorar e conhecer todas as potencialidades que a Natureza tem para lhes oferecer.

O brincar na Natureza e o contacto frequente com a mesma, “[...] permitem que as crianças tenham experiências positivas, que as sensibilizam sobre os problemas ambientais [...]” (Duque, Pinho, Bigotte et al, 2015, p. 227). Estes factos, acompanharão a criança ao longo da sua vida, levando-a a pensar nas suas atitudes em relação ao ambiente.

Atualmente, vemos que as escolas e os Jardins de Infância têm o seu espaço exterior ocupado com equipamentos por muitos considerados pouco promotores deste desenvolvimento de que se tem vindo a falar. Porque não pensar num espaço exterior desafiador para a criança, em que o medo dê lugar à curiosidade e à confiança?! Sabe-se que para o adulto, estes espaços poderão fazer predominar o medo, pânico o alerta para algo de indesejado que possa acontecer. Mas, através do diálogo com as crianças, ouvindo-as, é possível estruturar regras que, de modo algum, colocam de parte um olhar atento por parte dos adultos. É crucial pensar, antes de tudo, no crescimento e no desenvolvimento das crianças, permitindo-lhes conhecer também outros espaços ricos em biodiversidade onde são possíveis inúmeras brincadeiras e a exploração e crescimento dos indivíduos, é uma certeza. Tal como refere Moss, 2012 e Wells, 2000 (citado por Duque, Pinho, Bigotte et al, 2015), o contacto direto com a Natureza, permite desenvolver nas crianças a capacidade de observação, o raciocínio, a concentração pois este é um meio onde estas se sentem naturalmente felizes e onde a aprendizagem é significativa. Para além de que é um local onde é possível explorar todas as áreas do currículo como a matemática, as ciência e até mesmo, a leitura e escrita (Moss, 2012 e Wells, 2000 citados por Duque, Pinho, Bigotte et al, 2015).

Para concluir, considera-se pertinente salientar que a organização de um espaço, quer seja interior ou exterior, deve ter como ponto de partida, as crianças e para elas, é importante que este seja desafiador, que lhes permita serem criativas e imaginativas onde se sintam responsáveis, capazes e, acima de tudo, felizes. Se assim for, o espaço será um local de desenvolvimento e de crescimento.

2.3. Modelos curriculares

Seguidamente, serão apresentados quatro modelos curriculares que têm em comum a organização das salas em áreas. São eles: Pedagogia-em-participação, High Scope, Reggio Emilia e Movimento da Escola Moderna. Foram escolhidos estes modelos com o intuito de investigar diferentes concepções de organização de salas de Jardim de Infância em áreas, assim como aconteceu no contexto onde decorreram as entrevistas feitas para o presente estudo.

2.3.1. Pedagogia-em-participação

Na Pedagogia-em-Participação, é dada muita relevância à forma como está organizado o espaço onde ocorrem as atividades pedagógicas, dando especial relevância ao modo como este poderá ser promotor do desenvolvimento e da aprendizagem assim como, um local de “[...] bem-estar, alegria e prazer” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 11).

Este é um espaço em permanente construção sem uma organização fixa ao longo do período letivo, estando disponível para qualquer alteração que possa surgir no sentido de garantir às crianças um local onde estas possam crescer de forma plena e onde sejam felizes nas suas interações com as outras crianças, com os adultos, onde se sinta acolhida no brincar e no trabalhar. É caracterizado pela sua organização em áreas, promotoras de múltiplas aprendizagens. Nas palavras das autoras, as áreas “[...] permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 11).

Relativamente à organização, o espaço é pensado de modo a que a criança seja *autónoma* e *cooperativa*, ou seja, os materiais estão *ordenados* em locais acessíveis e devidamente etiquetados por considerarem que esta constitui uma forma “[...] poderosíssima de passar mensagens às crianças” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 12).

Nas diferentes áreas, há uma preocupação por parte do educador, na “[...] colocação dos materiais (atendendo a critérios de diversidade, quantidade e estética) [...]” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 12). Logo, a criança terá oportunidade de experienciar o Mundo de diferentes formas, tornando a sua aprendizagem mais significativa e, ao educador, “[...] uma consonância entre as mensagens verbais e as não verbais, uma coerência entre currículo explícito e implícito, uma facilitação das suas propostas, uma escuta dos propósitos das crianças” (Oliveira-Formosinho, 1996, 2007 citado por Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 12).

Focando agora a atenção nas áreas, estas estão organizadas do seguinte modo: área das expressões, a mediateca, o faz de conta, as ciências e experiências e, por fim, os jogos e construções.

Na área das expressões a criança poderá *criar*, inventar, *representar* pois dispõe de materiais de desenho para o fazer (lápis, tintas, pinceis,...). O currículo não é restrito mas antes, um modelo em constante construção que tem como ponto de partida as crianças e para o qual estas também contribuem com opiniões. O educador, deve ter uma postura de observador para conhecer as necessidades das crianças, dando-lhe suportes para que esta vá evoluindo ao longo do tempo. O trabalho em equipa e a partilha são ferramentas importantíssimas que garantem a interação das crianças com os que a rodeiam. A família, tal como o educador, são elementos fundamentais para o desenvolvimento da criança portanto, estes são incluídos nas atividades que são desenvolvidas no Jardim de Infância. Nesta área, as crianças têm oportunidade de explorar espaços diversos (interior e exterior), onde se desenvolvem as diversas áreas do currículos de forma harmónica.

Com base nos direitos da criança, esta perspetiva pedagógica está organizada de modo a que o desenvolvimento do currículo os tenha na sua base. As autoras destacam que “uma pedagogia participativa sabe que precisa de partilhar com as crianças os processos de conciliação de direitos, o reconhecimento dos deveres das crianças” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 24). Esta abordagem, encara as situações de conflito como uma forma de aprendizagem pois constituem situações quotidianas que as crianças são capazes de resolver. Numa tentativa de evitar situações destas, devem ser criadas algumas regras em conjunto com as crianças. Estas deverão participar nesta atividade pois assim, estas regras

farão mais sentido para elas para além de constituir uma forma de construir conhecimento significativo (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

Segundo as autoras, “a organização pedagógica do quotidiano é um sustentáculo indispensável [...]” por isso os quadros disponíveis onde as crianças registam as suas presenças, onde estão marcados os aniversários e onde se assinalam as tarefas desenvolvidas ao longo do dia, “[...] são, antes de mais, uma manifestação de uma imagem de criança ativa, competente, com direitos, que pode participar na construção, utilização e análise dos meios de regulação social, interpessoal e intrapessoal no âmbito do grupo” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 26). Todos estes instrumentos são construídos pelas crianças e este fator, segundo as autoras, é um meio de consciencialização e de conhecimento da vida social e política. Além disso, permite à criança o contacto com outras áreas do currículo como a Matemática e a exploração da linguagem (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

A mediateca é outro das áreas que faz parte deste espaço onde as crianças poderão explorar, por exemplo, os livros e os computadores. A organização dos livros é familiar para a criança assim como a sua preservação e a importância da partilha dos mesmos. Esta área, tal como todas as outras, preocupa-se com o bem-estar da criança por isso, inclui objetos que lhe permitem explorar os recursos de forma confortável.

A diversidade é uma realidade do dia a dia de todos portanto, faz todo sentido educar para a diversidade e esse é um dos projetos desenvolvidos pela Pedagogia-em-Participação. Vivenciar modos diferentes de vida, observá-los em livros e dialogar sobre isso, é uma forma de explorar as diferenças, colmatando os preconceitos que poderão surgir (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

Na Pedagogia-em-Participação, as crianças chegam de forma natural à escrita através, por exemplo, do registo feito pela educadora sobre o que as crianças dizem, de outros registos feitos a propósito de atividades que surgem; na escuta de histórias entre outros. Assim, as crianças percebem a importância e a utilidade da escrita no quotidiano do ser humano (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

A área do faz de conta é uma oportunidade que as crianças têm de brincar recriando a realidade e, ao mesmo tempo, desenvolvendo-se. Oliveira-Formosinho e Andrade (2011),

dizem que é emergente deixar as crianças brincarem em mundos onde “[...] os objetos são o que a sua imaginação quiser, em que as ações se desenrolam na colaboração com os pares para criar mundos, em que os significados e os sentidos não são desenvolvidos por preocupação com o referente” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 48). E destacam que o brincar é, segundo a Declaração dos Direitos da Criança, um direito. Para isso mesmo é que se criam espaços de faz de conta onde as crianças são felizes a onde a imaginação não tem limites (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

Neste modelo curricular, as crianças também poderão ser cientistas pois contam com a área das ciências e experiências. Aqui poderão dar resposta a algumas das perguntas com as quais se deparam diariamente, observando e manipulando objetos tipicamente utilizados em laboratórios de ciências, naturalmente interessantes e estimulantes para as crianças (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

Por último, a área dos jogos e construções que se caracteriza por ser convidativa pois contém materiais diversificados que permitem à criança fazer construções, recriar situações e observar as suas próprias obras, orgulhando-se do seu trabalho (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

Assim, através desta organização, a Pedagogia-em-Participação pretende “[...] apoiar o envolvimento da criança no ‘continuum experiencial’ e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua, dispondo a criança tanto do direito à participação como do direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte do(a) educador(a)” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 103). Estamos perante um modelo curricular em que tudo o que é feito, tem por base a criança.

2.3.2. High Scope

A abordagem High Scope, segue uma orientação construtivista que organiza as salas de educação de infância segundo áreas distintas que, consequentemente, possibilitam diferentes abordagens e aprendizagens. Assim, o espaço organiza-se em áreas como a área

da biblioteca, a das construções, a do faz de conta e muitas outras que, “[...] para além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (Oliveira Formosinho, 1996, p. 67). Assim, a criança é envolvida pela cultura “[...] onde a família é uma realidade, a escola uma instituição, os construtores uma profissão, simultaneamente entra na sala e leva a criança para fora da sala” (Oliveira Formosinho, 1996, p. 69). A abordagem educativa High Scope, ajuda a criança na sua entrada no Mundo, permitindo-lhe um contacto com o mesmo, através do jogo.

Esta organização dos espaços, permite à criança múltiplas vivências da realidade. Por exemplo, ao brincar na casinha, ela assume um papel que já conhece e que faz parte do seu quotidiano; outra criança que vá para a área das construções, assume um papel social diferente do primeiro e portanto, contacta outra realidade social. “Assim, papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interação [...] são vividos, experienciados, perspectivados nas experiências que cada área específica permite, nas naturais saídas de uma área e entradas noutra que o desenrolar do jogo educacional vai requerendo” (Oliveira Formosinho, 1996, p. 68).

A possibilidade de organizar o espaço em função dos interesses das crianças é uma característica desta abordagem. Por exemplo, se as crianças foram visitar um centro de ciência e a partir deste, sentem necessidade de construir um laboratório na escola podem fazê-lo desde que isso seja discutido, que haja um diálogo sobre esse assunto e que todos o desejem. Estas vivências, permitem não só a reorganização da sala como também o diálogo sobre as mesmas, a sua pertinência para a escola, a sua construção e execução na sala e, por fim, a avaliação.

De forma indireta, este tipo de organização em áreas em que os materiais são associados às mesmas e etiquetados, estão visíveis e acessíveis, transmite a importância da organização. Portanto, a criação de diferentes espaços com respetivos materiais, possibilita uma organização do espaço e a ‘reconstrução’ de aprendizagens significativas para além de constituir “[...] uma forma poderosíssima de passar mensagens implícitas às crianças” (Oliveira Formosinho, 1996, p. 69). Deste modo, é permitido à criança experienciar o mundo de diversas perspectivas, fazendo desta experiência uma aprendizagem ativa (em que a criança decide que atividade pretende desenvolver, introduzindo as alterações que desejar no espaço que ocupa). Há ainda a possibilidade de modificação dos espaços (em função do

desenvolvimento das aprendizagens e dos projetos em desenvolvimento, incluindo, também, materiais produzidos pelas crianças (Oliveira Formosinho, 2011).

Para concluir, é fundamental salientar que o controlo é partilhado, ou seja, o adulto e a criança trabalham em conjunto, conscientes de que o poder de aprender reside na criança sendo o papel do adulto o de conduzir (e não controlar) a sua ação nos projetos e aventuras (Hommann & Weikart, 2011). A abordagem High Scope dá grande importância à estruturação do ensino pré escolar e à adequação dos materiais às crianças e ao contexto, disponibilizando materiais estimulantes e diversificados que lhe confirmam (à criança) a liberdade para decidir como desenvolver os seus projetos, ou seja, dá-lhe a possibilidade de escolha (Hommann & Weikart, 2011).

2.3.3. Reggio Emilia

Reggio Emilia é uma abordagem educativa para a educação de infância e primeiro ciclo, ou seja, para crianças dos 0 aos 6 anos que, ao longo do tempo tem vindo a sofrer diversas influências dos investigadores ligados a esta área. Nesta abordagem “[...] acredita-se que a criança tem um papel ativo na construção do seu conhecimento do Mundo [...]” e por isso se diz que esta consegue, autonomamente, construir os seus próprios “[...] significados através da experiência diária da vida quotidiana [...]” (Lino, 1996, p. 99 em Oliveira-Formosinho 1996). Considera-se também que o conhecimento é algo dinâmico e que gera outros conhecimentos no qual o adulto desempenha um importante papel nomeadamente na preparação de momentos que proporcionem às crianças oportunidades de aprendizagem e de crescimento. Deste modo, o sócio-construtivismo é a base da construção didática e pedagógica da escola, em que ação do sujeito no contexto está na base do conhecimento.

Segundo Lino (em Oliveira-Formosinho 1996), “[...] nas escolas de Reggio Emilia todos os implicados – educadores, crianças e pais – são educadores e educandos [...]” e portanto, há uma relação de respeito mútuo entre as crianças e os adultos onde se valorizam as ideias e inteligência de todos (Lino, 1996, p. 100 em Oliveira-Formosinho 1996). Assim, a escola que a criança frequenta “[...] deve ser um local onde se produz uma unidade de interesses

entre a família, a comunidade e a instituição escolar” (Lino, 1996, p. 100 em Oliveira-Formosinho 1996).

Tendo em conta que a organização do espaço influencia “[...] as ideias, valores, atitudes e património cultural de todos os que nele trabalham [...]”, este deve respeitar os diferentes níveis de desenvolvimento da criança e ser facilitador do relacionamento dos intervenientes no processo educativo (pais, educadores e crianças) (Lino, 1996, p. 107 em Oliveira-Formosinho 1996).

Neste sentido, a escola possui uma área central que é comum, assim como a cozinha e as casas de banho, o refeitório e diversos materiais. Em torno da área central, existem 3 salas de atividade e junto a cada uma destas, desenvolve-se um ‘miniatelier’ com vista a prestar auxílio nos projetos. Existe também um arquivo onde são armazenados trabalhos e experiências das crianças e outros documentos importantes, disponíveis sempre que forem necessários. Outro aspeto característico das escolas de Reggio Emilia é a existência de professores especializados em artes e que, naturalmente, estão disponíveis para a comunidade educativa, no *atelier*.

A biblioteca é um espaço presente nestas escolas onde estão disponíveis, para além dos livros, enciclopédias, e outros documentos, também possui computadores para pesquisa e realização de experiências que “[...] vão desde a representação gráfica [...], a jogos lógico-matemáticos e de linguagem “(Lino, 1996, p. 108 em Oliveira-Formosinho 1996).

Dentro das salas, o espaço organiza-se por áreas e em cada área podem encontrar-se os materiais tipicamente utilizados para as brincadeiras e jogos que lá são possíveis de realizar. É de salientar que as áreas são divididas por estruturas baixas que permitem à criança visualizar as outras áreas que a rodeiam. Os materiais que estão disponíveis são colocados em estantes que a criança consiga alcançar e em caixas de fácil acesso. Destaca-se, ainda, a preocupação em ajustar o tamanho da área, ao tipo de atividades que nela se pode desenvolver. Com isto, pretende-se esclarecer que, por exemplo, na área das construções o espaço é maior devido aos jogos e brincadeiras que nela podem surgir. (Lino, 1996 em Oliveira-Formosinho 1996)

Geralmente situada na área central ou *piazza*, existem alguns espaços mais resguardados no qual a criança pode ouvir música a seu gosto, ler livros e histórias e onde estão disponíveis disfarces trazidos pelos pais ou pelas educadoras para brincar ao faz de conta.

Nas escolas de Reggio Emilia, as crianças podem guardar os seus objetos pessoais em caixas que se localizam na entrada da sala e estão identificadas com o símbolo de cada criança, assim como os colchões e as camas.

O interior e o exterior das escolas, complementam-se. Claro está que é possível desenvolver atividades no exterior que não tenham necessariamente algo que ver com as do interior. Contudo, é possível que as crianças vão ao exterior concluir ou completar atividades que surgem, por exemplo, no desenvolvimento de um projeto e por este motivo é que se diz que são áreas complementares.

O exterior é um espaço que “[...] respeita as características naturais, com zonas de sombras, de solo irregular e terreno uniforme, zonas com águas e areia e outros materiais [...]” que permitem desenvolver diversas experiências (Lino, 1996, p. 109 em Oliveira-Formosinho 1996). A agricultura é algo com o qual as crianças também podem contactar uma vez que podem fazer plantação de legumes e plantas. Assim como acontece no interior, o exterior possui locais para armazenar os equipamentos que dele fazem parte.

A decoração é algo importante e por isso, há uma “[...] preocupação com as cores e disposição harmoniosa dos materiais e equipamentos [...]” assim como com a adaptação à idade das crianças e ao seu nível de desenvolvimento social e cognitivo, proporcionando-lhe “[...] múltiplas oportunidades de realizar experiências ativas” (Lino, 1996, p. 109 em Oliveira-Formosinho 1996).

Para concluir, importa frisar que nas escolas de Reggio Emilia, os espaços e todos os materiais são organizados de modo a garantir o conforto e comodidade das crianças, dos educadores e das famílias. Este espaço é considerado o *3º educador* e por esse motivo, deve ser flexível e disponível para mudanças em função das necessidades e vontades das crianças pois ele “[...] reflete as suas vidas pessoais, as suas culturas, as suas histórias e a evolução das crianças” (Lino, 1996, p. 111 em Oliveira-Formosinho 1996).

2.3.4. Movimento Escola Moderna

O Movimento da Escola Moderna (MEM), é um modelo curricular que promove o desenvolvimento a partir de práticas sociais.

Este modelo educativo estabelece algumas condições que estão na base da “[...] dinâmica social da atividade educativa [...]”, tais como: as crianças devem organizar-se em grupos heterogêneos, em que se incluam diferentes idades com o intuito de “[...] assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais [...]” promovendo, assim a interajuda e a colaboração (Niza, 1996, p. 146 em Oliveira-Formosinho 1996). A liberdade de expressão das crianças é outra das condições inerentes ao MEM, em que se valoriza e respeita as opiniões e ideias das crianças, assim como as suas vivências. Para que tal passe à prática, é fundamental que o educador se mostre disponível para ouvir as crianças, que estimule o diálogo, “[...] as suas produções técnicas e artísticas e animar a circulação dessas realizações através de discursos diversos [...]” que tenham por base a comunicação e a exposição. (Niza, 1996, p. 146 em Oliveira-Formosinho 1996). Permitir às crianças momentos de exploração, de descoberta e de brincar que levem ao questionamento que, por sua vez, conduz à necessidade de desenvolver um projeto que pode ser auto-proposto ou incitado pelo educador. Todas estas condições, estão na base do MEM que é um modelo educativo que “[...] implica o desenvolvimento em simultâneo de projetos diversificados no trabalho educativo” (Niza, 1996, p. 146 em Oliveira-Formosinho 1996) .

No Movimento da Escola Moderna, o espaço e os recursos organizam-se segundo áreas de trabalho, distribuídas pela sala, e uma área central para o trabalho coletivo. As áreas de trabalho simples são: a biblioteca; a oficina de escrita; o laboratório de ciências; a oficina de carpintaria e construções; as atividades plásticas e expressões artísticas; e a área dos jogos, brinquedos e faz de conta (Niza, 1996 em Oliveira-Formosinho 1996).

Começando pela biblioteca: esta contém um conjunto de livros, revistas e diversos documentos “[...] produzidos no âmbito das atividades e projetos das crianças [...]” que fazem parte da escola ou até mesmo de outras que por lá já passaram ou até mesmo, de crianças de outras escolas (Niza, 1996, p. 147 em Oliveira-Formosinho 1996). De um modo geral, esta possui algumas almofadas e um tapete que possibilitam às crianças algum

conforto para as suas leituras. É, ainda, importante frisar que todos os documentos que estão disponíveis na biblioteca são utilizados, sempre que necessário, nos projetos e trabalhos desenvolvidos pelas crianças (Niza, 1996 em Oliveira-Formosinho 1996).

O computador com impressora ou qualquer outra ferramenta de escrita e impressão de texto, são objetos que fazem parte da oficina de escrita. “Aí se expõem, de preferência os textos enunciados pelas crianças e captados para a escrita pela educadora e as tentativas várias de pré-escrita e escrita realizadas nesse espaço ou noutro qualquer” (Niza, 1996, p. 147 em Oliveira-Formosinho 1996).

A área das atividades plásticas (e outras expressões artísticas) contém diversos materiais de pintura, modelagem, desenho e tapeçaria (Niza, 1996 em Oliveira-Formosinho 1996).

A oficina de carpintaria e construções, para além de apoiar todas as construções feitas no âmbito dos projetos, esta área permite às crianças a produção de outras construções a seu gosto.

Para a realização de experiências, a criação e observação de animais, para atividades de medição e pesagem, as crianças dispõem de um laboratório de ciências onde existem diversos “[...] roteiros de experiências em ficheiros ilustrados, o registo das variações climáticas (mapa do tempo) e outros materiais de apoio ao registo de observações e à resolução de problemas no âmbito da iniciação científica” (Niza, 1996, p. 147 em Oliveira-Formosinho 1996).

A área dos brinquedos e dos jogos tradicionais são áreas que fazem parte da organização do espaço, segundo o Movimento da Escola Moderna. Aqui também estão disponíveis alguns adereços e peças de roupa para as brincadeiras do “faz de conta”.

Um local onde as crianças podem cozinhar, com diversos livros de receitas e alguns utensílios, é o espaço da cozinha onde se confeccionam alguns alimentos. Neste local, são apresentadas algumas normas de higiene feitas e ilustradas pelas crianças, assim como algumas regras para estar à mesa.

Por último, a área polivalente que possibilita a reunião e o encontro das crianças em grande grupo. Está disponível para atividades individuais que as crianças desejem realizar, ou de grupo ou para a educadora, em atividades de escrita e/ou leitura. Contém o número suficiente de cadeiras e mesas para todas estas atividades e para outras que possam surgir

no âmbito dos projetos e das outras áreas existentes na escola ou jardim de infância (Niza, 1996 em Oliveira-Formosinho 1996).

Perante toda a situação descrita, percebe-se que, de um modo geral, a sala apresenta um ambiente “[...] agradável e altamente estimulante, utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se revêm nas suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto” (Niza, 1996, p. 148 em Oliveira-Formosinho 1996). Para concluir, é de referir que este modelo educativo, organiza o espaço em áreas bem estruturadas que promovem a autonomia da criança e a “[...] estabilização de uma estrutura organizativa, uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças [...]” (Niza, 1996, p. 154 em Oliveira-Formosinho 1996). Assim, as crianças poderão crescer num espaço que é delas onde o seu desenvolvimento é o ponto de partida na organização do mesmo e pensado para que estas possam usufruir de múltiplas experiências significativas e enriquecedoras.

2.4. Brincar e o desenvolvimento da criança

Após a pesquisa feita, no presente trabalho, brincar e jogar serão considerados termos semelhantes embora seja preferencialmente utilizado o termo brincar, pois este é o que as crianças utilizaram com mais frequência quando se referem às suas ações.

Definir brincar não é simples pois este é um conceito muito abrangente ao qual estão associadas diversas atividades. Jogar à macaca, brincar às “mães e pais”, jogar damas, jogar futebol entre muitas outras, são todas atividades que fazem parte do brincar, embora aqui seja concretizado o tipo de brincadeira (Kishimoto, 1999).

A definição de brincar, poderá variar conforme as sociedades visto que os valores e a forma como vivem, poderão condicionar essa mesma interpretação (Kishimoto, 1999). Ainda assim, é consensual que o brincar é uma atividade por todos conhecida e considerada importante para a criança. Sendo uma atividade lúdica, o brincar é uma forma de as crianças se divertirem, de se expressarem, de comunicarem, de aprendizagem e até mesmo, de desenvolvimento (Friedmann, 2001). Alves e Sommerhalder (2006), acrescentam que o brincar é fundamental enquanto espaço de aprendizagem pois a ele estão associadas múltiplas experiências (Alves & Sommerhalder, 2006).

Então, assume-se que o brincar é uma atividade e um comportamento natural da criança, que ocorre durante a infância. Kishimoto (1999) sublinha que, por exemplo, ao brincar ao faz de conta, a criança explora a sua imaginação, incorporando papéis que fazem parte da sociedade. No jogo da macaca, estão implícitas algumas regras que permitem à criança compreender como se desenvolve o jogo e como deve deslocar o seu corpo.

Kishimoto (1999), acrescenta que o jogo poderá constituir um sistema de regras em que o que distingue, por exemplo, o jogo do burro do jogo sueca, são as regras que estão associadas a cada um deles sendo que ambos são jogados com cartas e constituem uma atividade lúdica (Kishimoto, 1999). Outra dimensão refere-se ao jogo enquanto um objeto em que “o pião, confeccionado de madeira, casca de fruta ou plástico, representa o objeto empregado na brincadeira de rodar o pião” (Kishimoto, 1999, p.17).

Segundo a mesma autora, há uma última dimensão que se revela essencial: o brinquedo. Este distingue-se do jogo na medida em não existem regras de utilização sendo que este é um objeto com o qual a criança estabelece uma relação íntima. Contrariamente ao que

acontece no jogo, um brinquedo permite a sua manipulação e a vivência de diversas brincadeiras, em que a criança entra num mundo imaginário e interioriza diferentes papéis da sociedade, representando-os (Kishimoto, 1999). Além disso, um brinquedo pode desafiar a imaginação da criança, não tendo uma utilização limitada, permitindo à criança empregar-lhe diversas funções que suportem a sua brincadeira (Alves & Sommerhalder, 2006).

Vigotsky (1999) acrescenta que o brincar tem uma relação direta com as emoções da criança na medida em que esta, não podendo ver uma necessidade sua satisfeita num determinado momento, cria situações imaginárias que emergem dessa necessidade. Friedmann (2001), assegura que, para este pensador, o brincar “[...]” “é essencialmente desejo satisfeito” originado dos “desejos insatisfeitos [...]” (Friedmann, 2001, p. 35). Assim sendo, embora não haja regras explícitas e pré estabelecidas, existem regras comportamentais associadas ao imaginário que se vive (Vigotsky, 1999).

Kishimoto (1999), na sua obra, atribui ao brinquedo responsabilidade no que diz respeito ao desenvolvimento da criança. Esta considera-o um “[...] recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa [...]” (Kishimoto, 1999, p. 36). Vigotsky (1999), afirma que “é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança” (Vigotsky, 1999, p. 126). Através dele, é possível explorar as áreas do currículo como a matemática ou até mesmo, conhecer algumas propriedades desses objetos como formas e as cores. Portanto, o educador, ao recorrer ao brincar enquanto prática na educação de infância, estará a “[...] transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora” (Kishimoto, 1999, p. 37). Deste modo, é compreensível que, sendo a atividade brincar algo motivador e intelectualmente prazeroso, então a criança estará mais ativa e estimulada para aprender (Moyles, 2002). Conforme Moyles (2002), “em todas as idades, o brincar é realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem” (Moyles, 2002, p. 21).

Deste modo, é possível concluir que diversos autores são da opinião de que o brincar potencia o desenvolvimento da criança e, sobre isso, Vigotsky (1999), escreve que ao brincar, a criança cria situações imaginárias, criando e vivenciando outros papéis da sociedade (como o de mãe, o de médica, entre outros). Portanto, ela assume um comportamento que não será o típico da sua idade, parecendo mais crescida do que é na

verdade. Nas suas palavras, “[...] o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência” (p. 135) sendo que, na ação imaginativa, através da criação voluntária de situações da vida real que ela experienciar, pode afirmar-se que o brincar é um verdadeiro fator determinante e potenciador do desenvolvimento da criança e do seu pensamento abstrato (Vigotsky, 1999). Deste modo, conclui-se que através da atividade lúdica, a criança reproduz, no faz de conta, vivências e experiências passadas do seu cotidiano. Dallabona & Mendes (2004) afirmam que “esta representação do cotidiano se dá por meio da combinação entre experiências passadas e novas possibilidades de interpretações e reproduções do real, de acordo com suas feições, necessidades, desejos e paixões” (Dallabona & Mendes, 2004, p. 6).

Paralelamente a Vigotsky, surge a teoria piagetiana que é defensora de que o desenvolvimento é algo em permanente construção e evolução. Vigotsky e Piaget acreditam nas potencialidades do brincar para o desenvolvimento da criança pois, através desta atividade, ela desenvolve capacidades e conhecimentos que, dificilmente, esquecerá (Dallabona & Mendes, 2004). Para Piaget, o jogo/brincar pode classificar-se segundo as diferentes fases de desenvolvimento da criança, entre os quais o jogo de exercício, o jogo simbólico e o jogo de regras (Friedmann, 2001).

A primeira das fases de desenvolvimento de Piaget, que vai do nascimento até ao aparecimento da linguagem que acontece, de um modo geral, por volta dos dois anos, corresponde ao jogo de exercício. Nesta fase, o prazer da criança associado ao funcionamento do objeto, está no centro da atividade em que esta brinca essencialmente sozinha, limitada pelos movimentos do seu corpo. Este tipo de jogo tende a diminuir, quando a criança começa a falar (Friedmann, 2001; Leitão, 2013).

Em seguida, a fase que marca a vida da criança desde o aparecimento da fala até aos 6/7 anos de idade, é o jogo simbólico. Os esquemas simbólicos são a chave desta mudança de fases, em que a criança se interessa por realidades transformadas e onde o símbolo representa um objeto ausente. Através do faz de conta, a criança utiliza os símbolos para representar situações da realidade que a rodeia, comunicando pela reprodução de sonhos, medos, preocupações, fantasias, entre outros (Friedmann, 2001; Leitão, 2013).

Por fim, a última fase de desenvolvimento corresponde ao jogo de regras que se inicia por volta dos 6/7 anos e que se mantém ao longo de toda a vida do ser humano. Aqui, a regra

surge como meio organizador da atividade lúdica (do jogo de pares ou individual), que supõe que hajam relações sociais ou interindividuais. Friedmann (2001), considera que esta é uma fase em que a autonomia é estimulada e onde o raciocínio é desenvolvido (Friedmann, 2001; Leitão, 2013).

Portanto, o ser humano desenvolve-se ao longo das diferentes fases, estando em constante aprendizagem pois através da interação com o meio que o rodeia, estabelecendo ligações com o mesmo e com os outros, ele descobre, aprende e apropria-se desses conhecimentos. Este desenvolvimento poderá, como se pode comprovar, ser estimulado através do brincar pois, sendo esta uma atividade inata da criança em que ela sente que as necessidades, desejos e motivações estão satisfeitas, então será esta uma forma distinta de promover esse mesmo desenvolvimento (Dallabona & Mendes, 2004).

Contudo, o brincar nem sempre é encarado segundo esta perspetiva. Ainda é possível encontrar quem encare o brincar como uma atividade meramente lúdica, inútil e sem valor, que se distancia do trabalho e da aprendizagem. É recorrente escutar frases do tipo “chega de brincadeira, vamos agora ao trabalho” ou então “podem brincar um pouco mas já voltamos a estudar”. Mas é fundamental que se articule o brincar com o desenvolvimento e com a aprendizagem pois, sendo esta uma atividade com na qual a criança se envolve de forma plena, então esta será promotora do seu desenvolvimento. Alves e Sommerhalder (2006) adiantam que o adulto e, acima de tudo o educador, deve estar disponível e envolver-se na brincadeira da criança, estimulando a curiosidade própria destas idades, enriquecendo a brincadeira e participando no mundo imaginário que a criança cria (Alves & Sommerhalder, 2006).

É importante que o educador adapte as estratégias, às características do grupo de crianças e à sua realidade, organizando atividades desafiadoras e significativas, “[...] capazes de incentivar a descoberta, a criatividade e a criticidade.” (Friedmann, 1996, p.56). Surge, assim, o brincar que enquanto atividade lúdica e prazerosa, em que a criança é naturalmente espontânea, potenciando o seu desenvolvimento (Friedmann, 1996).

Portanto, para terminar, é de realçar que o brincar e o jogar são atividades fundamentais no processo de aprendizagem já que, por serem atividades prazerosas para a criança, permitem-lhe o desenvolvimento do “[...] raciocínio, desenvolve o pensamento, estabelece contactos sociais, compreende o meio, satisfaz desejos, desenvolve habilidades,

conhecimentos e criatividade” (p. 7). Dallabona & Mendes (2004), afirmam que as interações que emergem do brincar e do jogar, contribuem para o desenvolvimento de valores importantes como a partilha, a solidariedade e empatia ao mesmo tempo que desvanece o egocentrismo típico das crianças mais pequenas (Dallabona & Mendes, 2004). Assim sendo, há que privilegiar o brincar enquanto espaço de experimentação, aprendizagem, criação, imaginação e comunicação (Alves & Sommerhalder, 2006).

3. Intervenção

3.1. Primeiro contexto de intervenção

3.1.1. Caraterização do contexto

O Centro Escolar Nossa Senhora do Pranto foi o contexto onde decorreram as primeiras intervenções no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada. Situado em Ílhavo, na freguesia de S. Salvador, este é um centro escolar que, no letivo 2014/2015 (1º semestre letivo da PPS A1), era constituído por 50 crianças em idade Pré Escolar acompanhadas por duas educadoras e duas assistentes operacionais. A frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico, estavam duzentas crianças com oito professores, duas assistentes operacionais, dois professores de educação especial e dois professores de apoio educativo.

Relativamente ao espaço, este centro escolar dispõe de oito salas destinadas às atividades letivas do 1º Ciclo e duas salas de Pré Escolar com respetivas salas de higiene. Além destas, contém um gabinete onde ocorrem as reuniões da Associação de Pais, outro para o ATL, uma sala de apoio pedagógico, e uma sala de professores organizada em duas partes sendo que uma delas é destinada a reuniões e a outra funciona como espaço de convívio, acompanhada por casas de banho. Para os alunos, existem quatro casas de banho e duas para o pessoal docente e não docente. Outros espaços como a biblioteca e o refeitório, onde acontecem as atividades do ATL, fazem parte deste centro.

Ainda no interior, existe um amplo átrio onde é feito o acolhimento das crianças e onde estas permanecem em dias de chuva.

O espaço exterior contém, para o 1º CEB, alguns bancos de cimento, um campo de futebol, uma pequena área de areia com uma estrutura de madeira onde as crianças podem permanecer e explorar livremente. Existe um parque infantil exclusivamente para o Pré Escolar.

O espaço apresenta diferentes cores atrativas e o revestimento das paredes tem um material que permite afixar trabalhos desenvolvidos pelas crianças e outros documentos. Em todas as salas do 1º Ciclo há uma bancada que serve de apoio às atividades desenvolvidas, existe

um computador para o professor, com a possibilidade de requisitar um computador para que as crianças o possam utilizar. Apenas nas salas de 3º e 4º ano há quadro interativo.

Assim, para terminar, deve destacar-se o importante papel da observação num contexto educativo em que o professor e/ou educador, é o responsável pela criança e por isso, deve proporcionar-lhe momentos de crescimento e de aprendizagem. Neste sentido, a observação revela-se crucial pois através dela, o educador poderá reunir informações diversas que lhe permitirá conhecer a criança e compreender quais as suas motivações. Tendo por base os dados recolhidos, poderá explorar com cada criança temáticas diversas com base naquilo que move cada uma delas. Deste modo, a aprendizagem será mais significativa uma vez que o ponto de partida foi a criança.

O educador deve, também, procurar criar um ambiente estimulante em que haja um enorme leque de experiências e descobertas. Vayer e Coelho (1990) referem que o profissional de educação é “responsável pela criança, enquanto pessoa, mas também pelo meio ambiente que lhe vai permitir fazer a experiência de si e do mundo à sua volta, condição de todo o desenvolvimento” (Vayer & Coelho, 1990, p.44). Para que tal se concretize, é essencial que o educador conheça as suas crianças, compreendas quais os seus interesses, com que atividades e em que espaços é que estas se sentem realizadas. Por esse motivo se afirma que a observação é fundamental.

3.1.2. Observação

No primeiro contexto de intervenção, pretendia-se desenvolver a observação enquanto prática fundamental para um profissional de educação. Por esse motivo, as semanas dedicadas às observações revelaram-se essenciais para uma iniciação à prática, pois permitiram conhecer um pouco melhor o contexto, ou seja, conhecer a escola, as suas infraestruturas, as possibilidades de trabalho e exploração que esta permitia e mais importante ainda, conhecer as crianças procurando conhecer os seus gostos e os interesses que as move e as motiva. Assim, considera-se o tempo de observação fundamental para uma prática consciente e contextualizada.

Neste sentido, foi feita uma pesquisa no âmbito desta temática e um treino de observação onde se pretendia desenvolver um olhar atento relativamente ao contexto e às crianças. Para tal, foi feita a observação da interação entre crianças, definida como sendo todo e qualquer contacto físico e verbal que ocorresse entre as crianças. Assim, definiu-se como objeto de observação as interações verbais espontâneas entre as crianças, dentro da sala de aula.

Ao pensar na palavra observação, de imediato surgem alguns sinónimos que facilitam a compreensão da palavra. Observar, é ter um olhar atento e focado em algo, o registo de toda a informação que se vai percecionando através da visão e da audição. No momento em que se está a observar, não se pretende que haja interpretação, ou seja, o observador não deve tentar explicar o que está a suceder nem interpretar mas sim, ser fiel ao que observa e registar tal e qual perceciona. Vayer e Coelho (1990), acrescentam que a observação é válida apenas quando se observam os fenómenos no momento em que estes acontecem, sem que o observador tente introduzir uma alteração nesse momento (Vayer e Coelho, 1990). É essencial que o observador procure ter uma atitude isenta, ou seja, que não emita juízos de valor, evitando que aquilo que já sabe ou que pensa sobre o sujeito em observação, possa modificar a perceção que o observador tem sobre aquilo que está a observar, embora seja de reconhecer que, inconscientemente, este facto se possa verificar. A observação traduz, pois, aquilo que vemos da atividade do sujeito observado que se insere num determinado contexto que, de certo modo, influencia os seus comportamentos e formas de agir (Vayer e Coelho, 1990).

Consciente de que existem fatores no contexto que influenciam as atitudes do sujeito, é essencial que o observador comece por definir qual o propósito da observação e sobre isto, Luís (2014) refere que se observa “continuamente com o propósito de se conhecer a crianças, o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e o modo como cria e desenvolve significados para a experiência que vivencia” (Luis, 2014, p.113). Para tal, e com base no trabalho desenvolvido por Oliveira-Formosinho (2002), a autora refere que é essencial que se tenha em atenção o contexto em que a criança está inserida (Luís, 2014).

Para além de permitir ao profissional de educação conhecer as crianças, a observação também permite uma “melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola” (Reis, 2011 p.11). Portanto, compreende-se que a observação poderá adquirir diferentes

finalidades desde a melhoria da oferta educativa que poderá passar pela reestruturação do espaço, à compreensão da crianças e consequente conhecimento do seu processo de aprendizagem e relações que estabelece com o meio envolvente. Logo, conclui-se que a observação é um “processo complexo que não pode ser definido e ‘standardizado’ pois toma aspetos diferentes conforme a situação em que se aplica” (Reis, 1994, p. 19).

Mas será de facto importante que o profissional de educação aprenda a observar o contexto em que está inserido, assim como os que intervêm neste, como é o caso das crianças?

Antes de mais, partimos da afirmação de Estrela quando diz que “nunca é demais sublinhar a importância que assume a observação dos comportamentos no processo de ensino-aprendizagem” (Estrela, 1994, p.128). Portanto, a observação revela-se, desde logo, um processo essencial pois através dela, o profissional de educação será capaz de caracterizar a realidade educativa onde se integra, permitindo-lhe conhecer os seus alunos e agir adequadamente perante os acontecimentos que sucedem. Este conhecimento do contexto que é conferido ao professor através da observação, também lhe permite selecionar as estratégias mais adequadas que tenham em vista os objetivos propostos. Estrela (1994) menciona que apenas a “observação dos processos desencadeados e dos produtos que eles originam poderá confirmar ou infirmar o bem fundado da estratégia escolhida” (Estrela, 1994, p.129). Além de permitir ao profissional de educação a apropriação dos métodos de trabalho às crianças, a observação também lhe permite compreender se estes são benéficos para as crianças, garantindo-lhes o acompanhamento e compreensão daquilo que é feito na sala de aula.

A observação é, como se pode verificar, fundamental mas revela-se como algo desafiante para um professor/educador como observador na medida em que lhe são exigidos dois papéis diferentes. Por um lado, o papel de professor/educador que trabalha juntamente com os seus alunos e, por outro, o papel de observador que lhe permite conhecer as crianças com quem trabalha assim como o seu contexto. Estas duas posições que terá de ocupar, faz com que as suas atenções, enquanto educador, se tenham que repartir para as diversas atividades que se vão desenvolvendo na sala de aula, “tornando ainda mais difícil uma observação objetiva e sistemática” (Estrela, 1994, p.128).

Assim, conclui-se que a observação desempenha um importante papel num contexto educativo em que o profissional de educação é o responsável pela criança e por isso, deve

proporcionar-lhe momentos de crescimento e de aprendizagem. Deve, também, procurar criar um ambiente estimulante em que haja um enorme leque de experiências e descobertas. Vayer e Coelho (1990) referem que o profissional de educação é “responsável pela criança, enquanto pessoa, mas também pelo meio ambiente que lhe vai permitir fazer a experiência de si e do mundo à sua volta, condição de todo o desenvolvimento” (p.44). Para que tal se concretize, é essencial que o educador conheça as suas crianças, compreenda quais as suas motivações e interesses, com que atividades e em que espaços é que estas se sentem realizadas. Por esse motivo se afirma que a observação é algo que deve ser aprendido.

A terminar, há que notar que este tempo dedicado à observação das crianças constituiu uma mais valia no que diz respeito ao estudo desenvolvido e aqui apresentado. Para além de nos permitir conhecer melhor a criança enquanto ser humano que cresce e se desenvolve na interação com os outros e com o meio, também nos conferiu a capacidade de seleccionar informação realmente relevante para o estudo que é pretendido.

3.2. Segundo contexto de intervenção

3.2.1. Caracterização do contexto

O Jardim de Infância de Santiago, localizado na cidade de Aveiro, é construído por quatro salas de Pré Escolar sendo que duas destas salas, têm uma organização diferente. Ao contrário das outras duas salas, que são fixas, as crianças destas fazem uma troca de sala ao final da manhã de cada dia. Existe também, uma sala de prolongamento onde é feito o acolhimento durante a manhã (8h30 às 9h) e onde as crianças permanecem após o final do período letivo, onde desenvolvem atividades diversas. Aqui, é possível encontrar uma casinha em madeira, uma piscina de bolas, um trampolim, uma mesa de matrecos, uma aparelhagem, uma televisão, a manta, alguns sofás/pufes entre outros materiais. Para além das salas de higiene, esta instituição também tem um gabinete de trabalho e uma copa, onde se podem fazer as refeições.

É importante referir que este Jardim de Infância conta com a colaboração de quatro educadoras e uma educadora de apoio educativo, três assistentes operacionais e três animadoras.

Espaço interior

Como já foi referido anteriormente, as crianças com as quais foi desenvolvido este estudo, dispunham de duas salas no espaço interior, para desenvolver as atividades ao longo do dia. As trocas de sala ocorriam ao final da manhã sendo que, a sala onde permaneciam durante a tarde, era a mesma em que iniciavam as atividades na manhã do dia seguinte.

Este espaço, no período de intervenção, esteve sempre em constante alteração de modo a atender às necessidades das crianças e garantir o seu usufruto de forma plena bem como, o conforto e comodidade necessários. Neste sentido, foram diversas as alterações que surgiram nomeadamente, no espaço da pintura com tintas que passou a ser no corredor do jardim de infância, junto das salas. Deste modo, as crianças dispunham de um espaço tranquilo e inspirador, com música de fundo, cavaletes e papel de cenário a forrar uma área

considerável da parede, para pintarem livremente o que desejassem. Em consequência desta, também ocorreram outras mudanças no espaço das salas, dando mais espaço para as áreas aí existentes ou permitindo a criação de novas áreas. É de realçar que estas salas sofreram alterações ao longo do tempo de modo a despertar a exploração das áreas pelas crianças. Portanto, toda a remodelação surgiu a partir da partilha de ideias que existiu entre o educador e as crianças e da observação permanente por parte dos adultos.

As salas estavam, como é referido, organizadas em áreas e denominadas como sala do brincar e sala das expressões e ciências. Este título surge devido ao tipo de atividades que são tipicamente mais frequentes ocorrerem nessa sala, o que não impossibilita que se desenvolvam outro tipo de atividades.

A sala do brincar, permitia à criança entrar no mundo do jogo simbólico, onde se encontravam áreas como a casinha com quarto e cozinha. O quarto, continha diversas roupas, sapatos e acessórios que as crianças podiam utilizar do modo como desejassem. Os bebés e as bonecas, também faziam parte deste imaginário que dispunha de um mobiliário feito à medida delas com cama, o camiseiro, os espelhos, armários de arrumação e todos os objetos que adornam este espaço. Junto a este, existia uma cozinha, igualmente adaptada à estatura das crianças, com os objetos que se encontram tipicamente neste local, como tachos, pratos, talheres, cadeiras, mesa, microondas, fogão, máquina da roupa, telefone entre outros. Para “adquirirem” produtos, as crianças dispunham de uma lojinha com produtos diversificados. Este espaço era frequentemente recheado com novos produtos trazidos de casa por elas como caixas de cereais, embalagens de champô e muitos outros.

A área da leitura e dos fantoches também se fez presente nesta sala. Com sofás confortáveis as crianças podiam explorar os livros que tinham à disposição e ao mesmo tempo, contar histórias recorrendo ao cenário e aos fantoches aí disponíveis.

A manta com sofás, onde as crianças se reuniam ao longo do dia, era um espaço de partilha, de contar histórias, de música e de muita fantasia. Nos momentos em que não estavam reunidas, a manta era ocupada por uma enorme caixa de cartão que também satisfazia os desejos das crianças para onde iam com frequência e se faziam acompanhar de um pequeno candeeiro de pilhas. Esta caixa era muito frequentada, onde ocorriam inúmeras brincadeiras.

O hospital, com alguns instrumentos de medicina, permitia às crianças serem médicas, enfermeiras ou até mesmo, o doente. Junto a esta, tinham uma tenda em que o tecido era em rede para que, quem se encontrasse no seu interior, pudesse ver e ser visto. Muito relaxante, este espaço continha um sofá e uma mesa com telefone, para onde as crianças iam com outros objetos que pegavam de outra área.

Na área das construções, as crianças contactavam com objetos diversos de construção como legos, madeiras e outros materiais. Perto desta, havia um tanque com água e com alguns recipientes.

Por último, a área da plástica constituída por duas mesas, onde se podiam desenvolver múltiplas atividades desde o recorte e colagem, ao desenho e à pintura, passando também, pelas atividades sensoriais que muitas vezes, aí se desenvolveram.

A sala das expressões e ciências igualmente organizada em áreas e, tal como o nome indica, onde se exploravam as expressões e as ciências, embora não sejam atividades exclusivas.

As massas de modelação criadas no próprio jardim de infância, a farinha, o arroz e muitos outros elementos completam uma área desta sala com atividades sensoriais. Aqui, as crianças podiam aceder a diversos materiais que transmitem sensações diversas.

Como foi referido, o espaço da pintura com tintas foi montado no corredor o que não significa que as crianças não pudessem pintar na sala. Assim, junto das atividades sensoriais, havia uma mesa que permitia às crianças criarem as suas próprias pinturas e junto a esta, havia algumas ilustrações de pintores trabalhados pela educadora.

O recorte e colagem eram outras das atividades passíveis de se desenvolver. Recorrendo a múltiplos materiais reciclados ou não (cápsulas de café, fitas, caixas, autocolantes, ...), as crianças podiam criar o que desejassem, decorando esses objetos a seu gosto.

Relativamente às ciências, esta sala dispunha de um cantinho dedicado a esta disciplina do currículo. Com plantas, plantações, experiências realizadas, elementos da natureza entre outros, as crianças podiam observar e explorar com recursos às lupas ou até mesmo, ao microscópio.

No desenho, estavam acessíveis materiais como canetas coloridas, lápis de cor, lápis de cera e outros que permitem explorar formas de colorir diversificadas.

O computador, localizado junto da porta, era uma tecnologia muito apetecida por elas embora, muitas vezes, tenha sido utilizado para colocar música, criando um ambiente divertido e inspirador. Junto a este, a mesa dos jogos onde disciplinas como a Matemática, eram exploradas.

O tanque de água que, inicialmente, estava nesta sala, foi guardado após as alterações que se introduziram, por se verificar que era pouco utilizado.

Por fim, a manta e a biblioteca, situadas no mesmo local. Aqui, para além de se realizarem as reuniões que iam acontecendo ao longo do dia, as crianças podiam explorar os livros presentes na estante.

É de salientar a presença do ecoponto e a sua utilização diária, promovendo a sensibilização para a importância da separação dos resíduos. Além disso, as estantes de fácil acesso para as crianças, com as capas que arquivam os trabalhos que iam sendo realizados ao longo do período.

Comum a ambas as salas é uma bancada que apoia todo o tipo de atividades, onde era possível lavar materiais, guardar temporariamente outros, higienizar as mãos entre outras. Alguns dos trabalhos desenvolvidos eram expostos nas paredes que têm parte forrada com cortiça. Realçar ainda que na organização do espaço, estão implícitas algumas regras como por exemplo, o número de elementos que podem frequentar em simultâneo uma área, determinado pelo número de cadeiras ou de sofás aí existentes.

Espaço exterior

O espaço exterior, quando comparado com o interior, era pouco estimulante e desafiador. Sem inclinações nem relevos, este apresentava uma grande área coberta com cimento, alguma relva, uma superfície coberta com material esponjoso (tipicamente utilizada nos parque infantis públicos) e uma área considerável de areia e gravilha (misturada). A horta era um dos elementos constituintes do exterior deste jardim de infância que, embora tivesse pouca utilização, continha algumas ervas aromáticas, flores e frutos.

Relativamente aos equipamentos, existiam algumas bicicletas e triciclos, um trampolim, um tanque de areia, bolas e alguns equipamentos (pranchas com rodas, uma espécie de cone que permitia que a criança circulasse dentro do mesmo) que frequentemente, estavam guardados.

3.2.2. Objeto e objetivos de estudo

O presente estudo tem como objeto as ideias das crianças do Jardim de Infância sobre o espaço.

Definiu-se como objetivo principal compreender as ideias de um grupo de crianças do Jardim de Infância sobre o espaço e como objetivos específicos:

- identificar as ideias que estas mesmas crianças têm sobre o espaço interior;
- identificar as ideias que estas mesmas crianças têm sobre o espaço exterior.

3.2.3. Opções metodológicas

Atendendo ao estudo que se pretende desenvolver, optou-se por uma pesquisa qualitativa em que os investigadores recorrem à interpretação dos dados obtidos para compreender e dar respostas às questões da pesquisa. Denzin e Lincoln (2006), referem que a pesquisa qualitativa abrange “[...] um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes” (Denzin & Lincoln, 2006, p. 17). A recolha de dados para a investigação é feita diretamente no meio onde estas ocorrem, permitindo ao investigador um contacto com o espaço e com os seus participantes, conduzindo à compreensão dos fenómenos e os significados a estes associados. Desta forma, pretende-se conhecer as perceções da criança relativamente ao espaço e analisar as implicações que este tem no seu desenvolvimento.

A recolha de dados, seguindo o método qualitativo, pode ser feita com vários materiais empíricos que, segundo Denzin & Lincoln (2006), “[...] descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos” (Denzin & Lincoln, 2006, p. 17). Importa destacar, de todos eles, a entrevista que foi o método selecionado para explorar a temática deste trabalho.

O presente estudo pode ser caracterizado como sendo qualitativo e interpretativo pois, além de haver um conhecimento do contexto em causa, também existiu uma relação entre as crianças entrevistadas e o investigador o que facilitou a compreensão da informação recolhida (Walsh, Tobin & Graue, 2002 em Spodek, 2002). Portanto, segundo o mesmo autor, “[...] a investigação interpretativa tem o potencial de permitir o acesso às questões contextuais que dão sentido às conclusões retiradas dos trabalhos de investigação [...]” (Walsh, Tobin & Graue, 2002, p.1040 em Spodek, 2002). A interpretação revela-se, assim, fundamental para o desenvolvimento da investigação uma vez que permite compreender as respostas dadas pelas crianças às entrevistas, organizando-as de modo a que a sua análise seja objetiva e clara.

3.2.4. Instrumentos de recolha de dados

Entrevistas

Diversos autores consideram que, quando se trata de educação, a entrevista é um momento privilegiado de comunicação que deve ser cuidadosamente organizada e planeada de modo a que as potencialidades inerentes a este método de estudo sejam exploradas de forma plena (Intxausti, 2014). Uma entrevista, não deve encarada como um momento extremamente formal e por isso, cabe ao entrevistador criar um diálogo (ou conversa) agradável fazendo com que o entrevistado se sinta confortável e em que o benefício não seja apenas do entrevistador, ou seja, a entrevista poderá constituir um momento educativo pois permite ao entrevistado, pensar e refletir na realidade em que vive. Lather (1986 citado por Rodrigues, 2002), também refere que “[...] para um lógica de investigação mais colaborativa e participativa, ajudar a desenvolver a compreensão e conhecimento do

entrevistado, tornando a entrevista mutuamente educativa” (Lather 1986 referenciado por Rodrigues, 2002, p. 160).

Portanto, a preparação da entrevista é fundamental pois garante o bom desenvolvimento da mesma e transmite segurança ao entrevistador relativamente às questões a aplicar. Além disso, obriga a que o sujeito que realiza a entrevista, pense naquilo que pretende com esta, focando-se em questões que possam dar resposta aos objetivos iniciais (Intxausti, 2014). Assim, este elabora um guião que, não sendo inflexível, será a base do diálogo estabelecido entre os indivíduos.

Seguindo as ideias referidas até então, foi elaborada uma entrevista (Cf. Anexo 1) que reúne uma série de questões pensadas de modo a que o investigador, através da análise das respostas dadas, compreenda quais as ideias das crianças em relação ao espaço de Jardim de Infância. Estas entrevistas foram feitas a crianças em idade Pré Escolar daí a necessidade de serem introduzidas num diálogo informal, de modo a que as crianças se sentissem bem enquanto dialogavam com o entrevistador. Estes diálogos foram registados através de gravação áudio e vídeo. Foram também realizadas notas de campo, de modo a complementar as informações da entrevista.

A entrevista foi validada por 3 docentes da Universidade de Aveiro, tendo sido feito um pré-teste com 3 crianças do mesmo Jardim de Infância, não incluídas no grupo de participantes do estudo.

É fundamental esclarecer que muitas das questões não foram colocadas do modo como estão apresentadas no Anexo 1, uma vez que as entrevistas foram feitas em contextos informais (por exemplo, enquanto faziam uma construção ou enquanto pintavam) e num vocabulário acessível às crianças, não se alterando o sentido da mesma. De salientar que, tendo em conta que as entrevistas foram feitas durante as atividades que as crianças estavam a desenvolver nesse momento, esta poderá ser uma limitação do estudo, pois podem influenciar as respostas das crianças.

3.2.5. Participantes

O presente estudo foi realizado numa sala de Jardim de Infância constituída por 25 crianças, embora apenas 23 tenham participado no estudo. Foram excluídas duas crianças uma vez que uma delas não frequentou o Jardim de Infância durante quase todo o período letivo e a outra apresentava problemas de comunicação. Esta é uma criança de origem Indiana, com residência em Portugal há menos de 1 ano e permanência incerta. Foi colocada a hipótese de um dos pais da criança traduzir as questões de inglês para o indiano e, em seguida, do indiano para o inglês mas a hipótese foi excluída pois poderia condicionar as respostas da criança, perdendo-se a sua essência no processo de tradução. Portanto, esta também não fez parte do estudo.

As crianças foram codificadas para garantir as questões de ética, confidencialidade e anonimato.

Seguidamente, é apresentada na Tabela 1 a distribuição das crianças em função da idade e sexo. Foram entrevistadas 15 crianças do sexo feminino e 8 crianças do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Tabela 1: Distribuição dos participantes em função do sexo e da idade.

Criança	Sexo	Idade
C1	Feminino	4 anos
C2	Feminino	3 anos
C3	Feminino	4 anos
C4	Feminino	3 anos
C5	Masculino	5 anos
C6	Feminino	4 anos
C7	Masculino	6 anos
C8	Masculino	4 anos
C9	Feminino	3 anos
C10	Feminino	5 anos
C11	Feminino	5 anos
C12	Feminino	5 anos
C13	Feminino	6 anos
C14	Feminino	4 anos
C15	Masculino	4 anos
C16	Masculino	6 anos
C17	Masculino	5 anos
C18	Masculino	4 anos
C19	Feminino	5 anos
C20	Feminino	4 anos
C21	Feminino	6 anos
C22	Feminino	5 anos
C23	Masculino	5 anos

3.2.6. Apresentação e análise de resultados

Seguidamente serão apresentados os resultados obtidos, após a realização da entrevista. Os resultados, organizam-se em tabelas sendo que a coluna da direita (vertical), corresponde às opções indicadas pelas crianças, com vocabulário idêntico ao utilizado por estas a fim de não se alterar a essência da resposta. No topo da mesma tabela, encontram-se as identificações codificadas das crianças (C1, C2, ...). Na frente de cada símbolo que codifica o nome da criança (C1, C2, ...), é colocado um asterisco (*) na coluna correspondente à resposta por ela dada. Com este símbolo (*), não se pretende fazer qualquer chamada de atenção, significa uma ocorrência. Apresentam-se, inicialmente, os resultados seguindo a ordem das questões da entrevista.

Tabela 2: Respostas das crianças sobre o que mais gostam de fazer no Jardim de Infância.

Questão 1. O que mais gostas de fazer no Jardim de Infância?

Crianças Respostas	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20	C21	C22	C23	Total (n)
Brincar				*	*		*		*				*	*			*			*		*		9
Pintar						*		*			*													3
Andar de bicicleta										*								*			*			3
Brincar na caixa		*				*																		2
Construções											*												*	2
Brincar ao faz de conta	*																							1
Fazer trabalhos			*																					1
Brincar nas massas						*																		1
Brincar na água						*																		1
Jogar nos jogos						*																		1
Ouvir música e cantar												*												1
Brincar nos carros															*									1
Brincar na casinha																*								1
Brincar com balões																			*					1

Ao analisar a tabela com as respostas dadas pelas crianças relativamente ao que gostam de fazer no Jardim de Infância, pode concluir-se que, de um modo geral, quase todas as crianças responderam que gostam de brincar. Entre as 23 questionadas, 9 mencionaram o brincar como atividade preferida, não especificando o tipo de brincadeira. Contrariamente a estas, 13 crianças respondem que a sua atividade preferida é brincar, especificando o tipo de brincadeira como andar de bicicleta, brincar na caixa, brincar ao faz de conta, entre outros. O brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança uma vez que, sendo esta uma atividade prazerosa para a criança, esta estará mais envolvida e estimulada para a aprendizagem. Vigotsky (1999) acredita também que através do faz de conta, a criança desenvolve o seu pensamento abstrato, na ação imaginativa quando cria e experiencia voluntariamente situações do seu contexto de vida (Vigotsky, 1999).

Reflexo dos hábitos e rotinas que se vão criando na sociedade, o espaço interior é utilizado pelas crianças para passar grande parte do seu dia. Como possível consequência deste facto, surgem as respostas dadas pelas crianças nesta questão, destacando atividades que, habitualmente, são desenvolvidas no espaço interior, exceto andar de bicicleta que é referido por 3 crianças.

A caixa, objeto tão “querido” por estas crianças, é uma simples caixa de cartão grande, onde as crianças se podem colocar dentro. Habitualmente observavam-se brincadeiras diversas dentro desta e em torno da mesma. Um espaço escuro que poderá ser utilizado como local de esconderijo, onde as crianças passavam grande parte do tempo com um pequeno candeeiro de pilhas que ligavam quando o desejavam. Zabalza (1998) refere a importância dos espaços, em Jardim de Infância, de intensa atividade e os espaços para ficar sozinho ou com os amigos. Nesta perspetiva, conclui-se que esta simples caixa de cartão, para além de espaço onde se juntavam várias crianças em brincadeiras longas e animadas, também foi um local onde elas estavam sozinhas ou acompanhadas, em silêncio ou em atividade com pouco ruído.

A pintura, referida pelas crianças 3 vezes, é uma atividade que pode ser livre e onde estas têm a oportunidade de exprimir sentimentos, recorrendo à cor e ao papel como intermediários. É um espaço lúdico onde se desenvolve a capacidade criativa e imaginativa.

Assim como a pintura, também a área dos legos permite desenvolver junto das crianças, a criatividade. Este espaço reunia, com frequência, as crianças deste Jardim de Infância, na realização de construções utilizadas nas diversas brincadeiras com berlindes, carros, bonecos, etc.

Há ainda quem goste de fazer trabalhos e, para compreender e interpretar esta atividade, foi fundamental integrar o contexto como educadora estagiária, em que trabalhava diretamente com as crianças, participando nas suas brincadeiras o que conferia um crescente conhecimento dos gostos e das rotinas das mesmas. Com muita frequência, os adultos que acompanhavam estas crianças, foram abordados com a frase “quero fazer um trabalho” e com isto, as crianças referem-se aos desenhos impressos para colorir, alguns exercícios de correspondência, recortes e colagem, etc.

Tabela 3: Respostas das crianças sobre o local onde mais gostam de brincar no Jardim de Infância.

Questão 2. Onde mais gostas de brincar no Jardim de Infância?

Crianças Respostas	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20	C21	C22	C23	Total (n)
Brincar na casinha				*	*				*	*		*	*						*	*				8
Brincar na caixa		*				*								*										3
Construções							*	*															*	3
Brincar na tenda			*																			*		2
Brincar nos carros					*										*									2
Brincar na água						*							*											2
Jogar nos jogos						*											*							2
Recreio											*										*			2
Brincar em toda a parte	*																							1
Fazer trabalhos											*													1
Brincar na sala do prolongamento																*								1
Bicicletas																		*						1

Pela análise da tabela 3, onde estão registadas as respostas dadas pelas crianças relativamente ao local onde mais gostam de brincar, é possível concluir que a maior parte dos espaços escolhidos pelas crianças, correspondem a espaços do interior do Jardim de Infância onde, mais uma vez, predomina a atividade brincar.

A casinha que agrupa o quarto e a cozinha, é muito desejada por estas crianças pois permite-lhes, segundo Vigotsky (1999), experienciar os diversos papéis da sociedade, criando e vivenciando situações da realidade, através do faz de conta.

A caixa de cartão, escura, com a possibilidade de acender o candeeiro e onde as crianças podem esconder-se, é um local preferido para as crianças e onde se desenvolvem inúmeras brincadeiras.

A área das construções, igualmente desejada, permite à criança criar e construir múltiplos objetos, onde o faz de conta se faz notar, através das brincadeiras que as crianças aí desenvolvem.

Tal como as áreas até então referidas, também a tenda faz parte da sala do brincar. Em tecido rendado, este espaço é também desejado pelas crianças pois, para além de lhes permitir desenvolver múltiplas brincadeiras, conseguem visualizar os adultos, conferindo-lhes a sensação de segurança enquanto a utilizam.

A pista dos carros, também localizada nesta sala, é referida por duas crianças como local onde gostam de brincar assim como o tanque de água. Neste tanque, é colocada água ao início da manhã de cada dia mas numa quantidade reduzida, de modo a cobrir apenas o fundo do recipiente. Com o objetivo de se realizarem experiências com água, as crianças levavam para dentro deste alguns recipientes que traziam de casa (como a embalagem do champô e a do gel de banho), material de laboratório (como o funil e a proveta) entre outros objetos em plástico, levados pelas crianças para desenvolver as suas brincadeiras.

Os jogos de mesa, situados na sala das expressões e ciências, podem ser desenvolvidos num conjunto de mesas ladeadas de cadeiras, aí existentes. Estes jogos correspondem a puzzles, ábacos e outros jogos de matemática, jogos de construção de figuras com pinos, entre outros.

O recreio ou exterior é um espaço pouco referido por estas crianças, talvez por ser pouco desafiador e não despertar nas crianças a vontade de explorar. Com uma área verde muito reduzida e sem planos inclinados para que as crianças possam rebolar ou escorregar,

explorar e investigar, este recreio ocupa uma área relativamente grande e que poderá suscitar nas crianças mais interesse e curiosidade, se se colocarem affordances no espaço. Segundo Figueiredo (2015), affordances corresponde à interpretação do ambiente, de modo a que este seja funcional e que satisfaça as necessidades individuais da criança, ou seja, as oportunidades de exploração de um espaço poderão ser adaptados conforme a vontade que a criança tem ou a utilidade que pretende empregar aos recursos em cada momento (Figueiredo, 2015).

Há ainda uma criança que diz gostar da sala de prolongamento. Esta sala destina-se essencialmente, ao prolongamento de horário para apoio aos pais e esta criança não usufrui deste serviço. Portanto, é um espaço pouco frequentado por ela e com equipamentos que poderão ser aliciantes como por exemplo a piscina de bolas, a casinha de madeira e os matrecos, diferentes daqueles que se encontram disponíveis na sala.

Tabela 4: Respostas das crianças sobre as brincadeiras que mais gostam de fazer no Jardim de Infância.

Questão 3. Quais as brincadeiras que mais gostas de fazer no Jardim de Infância?

Crianças Respostas	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20	C21	C22	C23	Total (n)
Brincar ao faz de conta	*			*		*		*	*	*		*		*	*					*		*		11
Construções							*									*		*					*	4
Desenhar		*																						1
Fazer trabalhos			*																					1
Pintar				*																				1
A tudo											*													1
Brincar na água													*											1
Brincar nos carros																		*						1
Corridas																	*							1
Brincar nas massas																			*					1
Jogar às escondidas																					*			1
Não responde					*																			1

Ao analisar a tabela 4, relativa às brincadeiras preferidas pelas crianças, destaca-se o gosto por brincar ao faz de conta, mencionado por 11 das 23 crianças questionadas.

Maioritariamente, estas referiram que gostavam de brincar às mães e aos pais que, na realidade, segundo Vygotsky (1999), é uma forma de a criança conhecer os papéis existentes na sociedade, desenvolvendo-se através da reprodução daquilo que observa e vive nomeadamente, no seu contexto familiar.

Seguem-se as construções que, como já foi referido, foram motivo de grande envolvimento por parte das crianças, onde emergiam brincadeiras com objetos trazidos de outras áreas como os carros e os berlindes. Aqui, as crianças são convidadas a serem criativas tal como no desenho e na pintura.

Pouco criativos são os trabalhos que as crianças gostavam de fazer que são como fichas de trabalho para idade pré escolar onde podem pintar figuras, fazer atividades de correspondência, contar os frutos, unir pontos,... Estas atividades, poderão contribuir para o desenvolvimento das crianças mas são pouco estimulantes e desafiadoras por isso, não deverão ser utilizadas com excesso.

As massas de plasticina ou feitas através da junção de farinha e óleo ou espuma de barbear, por exemplo, exploram as sensações e permitem trabalhar a motricidade fina através da manipulação e modelação das mesmas. Juntamente com estas, as crianças dispunham de um conjunto de objetos para fazer formas, ou outros materiais decorativos (ex.: brilhantes) para embelezar as criações.

Jogar às escondidas, referido apenas como brincadeira favorita de uma das crianças, é uma atividade física que exige algum movimento (como a corrida) e, associada à mesma, a procura por um local onde se esconder. Geralmente é uma atividade querida pelas crianças pela expectativa que sente por vencer o jogo e não ser encontrada.

Em conclusão, nota-se mais uma vez, a preferência maioritária pelo espaço interior do Jardim de Infância para o desenvolvimento de atividades como o brincar que, tal como se tem verificado nas tabelas apresentadas até então, é fortemente mencionado.

Tabela 5: Respostas das crianças sobre aquilo com que mais gostam de brincar no Jardim de Infância.

Questão 4. Com o que mais gostas de brincar no Jardim de Infância?

Crianças Respostas	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20	C21	C22	C23	Total (n)	
Bonecos/bebés	*									*		*	*	*											5
Legos					*			*					*										*		4
Massas		*				*													*						3
Carros							*								*			*							3
Bicicletas				*					*																2
Desenhar			*																						1
Trampolim				*																					1
Livros											*														1
Peixe																*									1
Jogos																	*								1
Pratos																					*				1
Fantoches																						*			1
Brinquedos da loja																							*		1
Caixa																								*	1
Futebol																								*	1

Os resultados apresentados na tabela 5, relativos aquilo que as crianças mais gostam de brincar no Jardim de Infância, destaca-se o brincar ao faz de conta e, associada a esta brincadeira, surgem os bonecos/bebés mencionados por 5 das 23 crianças entrevistadas que, de certo modo, suportam algumas destas brincadeiras. O desenvolvimento da criança é potenciado através do brincar ao faz de conta visto esta ser uma atividade em que a criança aprende através da representação de situações imaginárias, vivenciando outros papéis da sociedade (Vigotsky,1999; Kishimoto, 1999; Friedmann, 2001).

Os legos, nome dado pelas crianças às peças em plástico que se podem encaixar uma nas outras, é um material igualmente desejado já que foi referido por 4 crianças. Para além de ser responsável por longas tardes de diversão, os legos foram utilizados para realizar construções diversas que, após concluídas, completavam as brincadeiras com os carros, com os berlines e até mesmo, com pequenos bonecos, onde se destaca, mais uma vez, o faz de conta.

As massas (de plasticina ou feitas a partir da farinha), destacadas por 3 crianças, eram um material querido com o qual construíam, através da modelagem, algumas figuras auxiliadas pelas formas existentes na sala. Outras preferiam ficar apenas a sentir as massas nas mãos, modelando-as e observando as transformações físicas que ocorriam com as mesmas.

Os carros e as miniaturas de máquinas agrícolas, tal como foi supradito, eram utilizados nas brincadeiras juntamente com os legos ou apenas na pista existente na sala do brincar. Com eles, muitas brincadeiras surgiam como “as batidas” que, segundo o que a criança explica, são confrontos que ocorrem entres os carros. Assim, estas também experienciam situações da vida real, imaginando através do faz de conta (Vigotsky,1999; Kishimoto, 1999; Friedmann, 2001).

Até então, os objetos mais referidos correspondem a áreas do interior da sala à exceção das bicicletas, do trampolim e do futebol (com a bola como objeto) que, em dias que não havia chuva, eram disponibilizados às crianças. Umas com quatro rodas e outras apenas com duas rodas, as bicicletas eram um equipamento onde as crianças gostavam muito de andar, sendo alvo de algumas incompatibilidades por parte destas.

Curiosamente, o peixe, localizado na área das ciências e experiências, foi mencionado por 1 criança e alvo de muitas judiarias por parte destas. Não obstante toda a preocupação por alimentar este ser vivo, algumas crianças gostavam de observar os movimentos do Rambo

(nome dado ao peixe) e frequentemente, colocar objetos dentro do seu aquário numa tentativa de brincar com o mesmo.

Os fantoches, que até então eram pouco procurados, após a intervenção das educadoras recorrendo a estes para contar histórias, passaram a ser mais procurados e com estes, também aconteciam brincadeiras do faz de conta. Sentadas por trás do fantocheiro, as crianças contavam histórias a uma plateia que, na verdade não se via mas que, na sua imaginação, era certamente, abundante.

Os livros, os desenhos, os brinquedos da loja e a caixa, referidos apenas uma vez, são objetos que podem ser transportados e que completam outras brincadeiras que ocorrem na interação das diversas áreas.

Assim, mais uma vez, se nota que o brincar é uma atividade preferida por estas crianças nomeadamente o faz de conta que ocupava grande parte dos seus dias visto que a maior parte dos objetos referidos, são suporte desta brincadeira. Também é fundamental referir que as questões feitas até então, não limitam o espaço, isto é, as questões analisadas até este ponto, tinham o objetivo de compreender o que gostam de fazer no Jardim de Infância, onde gostam de brincar, quais as brincadeiras que mais gostam de fazer e quais os objetos preferidos. Conscientes deste facto, conclui-se que o espaço exterior foi muito pouco mencionado por estas crianças sendo preferido, o interior do Jardim de Infância. Este facto permite concluir que o exterior desta instituição não é um ambiente rico em estímulos criativos, desafiador e promotor de descobertas e aventuras (Silveira, 2012).

Tabela 6: Respostas das crianças sobre o que mais gostam de fazer na sala.

Questão 5. O que mais gostas de fazer na sala?

Crianças Respostas	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20	C21	C22	C23	Total (n)	
Brincar				*			*					*	*	*			*								6
Brincar nas massas			*								*										*				3
Brincar na casinha	*				*																				2
Pintar				*		*																			2
Fazer trabalhos								*			*														2
Brincar na loja																*				*					2
Brincar com tinta		*																							1
Jogar nos jogos				*																					1
Brincar ao faz de conta									*																1
Brincar com carros															*										1
Ver livros																		*							1
Brincar com legos																			*						1
Brincar na caixa																						*			1
Brincar com um amigo																							*		1

Quando questionados relativamente ao que mais gostam de fazer na sala, 6 das 23 crianças entrevistadas, referem que gostam de brincar, não especificando o tipo de brincadeira. De facto, é fundamental deixar espaço para as crianças brincarem livremente pois, para além de ser uma atividade bastante prazerosa, com ela, as crianças crescem, desenvolvem-se, vivendo e experienciando situações diversas, na interação com outras crianças (Vigostky, 1999; Kishimoto, 1999; Alves & Sommerhalder, 2006).

As atividades de modelagem, nas massas, foram destacadas por 3 crianças como aquilo que mais gostam de fazer na sala. Geralmente exploradas em pares, estas massas coloridas com algumas gotas de tinta, podiam ser modeladas com as mãos ou com objetos, explorando as sensações que estas transmitem.

O brincar na casinha (que inclui o quarto e a cozinha) e na loja fazem com que, mais uma vez, as crianças vivam no mundo do faz de conta, quando reproduzem os diferentes papéis da sociedade, vivendo cada um destes, nos limites da sua imaginação (Vigotsky, 1999; Kishimoto, 1999; Friedmann, 2001).

No período em que foram feitas as entrevistas, a área da pintura sofreu uma pequena remodelação. Com um amplo corredor disponível e com uma utilização quase nula, pensou-se levar até este os cavaletes que estavam dentro da sala, e forrar uma área da parede com papel de cenário, para que as crianças pudessem pintar nele o que desejassem. Esta remodelação foi feita por se observar que esta área era pouco procurada pelas crianças coisa que, após a alteração que se introduziu, se reverteu. Com música em baixo volume, o corredor passou a ser ocupado mais frequentemente pelas crianças que, em algumas alturas do dia, gostavam de ir para lá pintar, sozinhas ou acompanhadas.

Brincar com tinta foi a resposta dada por uma criança um pouco inibida e, inicialmente, pouco comunicativa com os adultos. Foi através de uma atividade associada à jardinagem/agricultura, que esta criança começa a expressar-se mostrando o gosto que sentia por mexer na terra e o seu entusiasmo por semear algumas sementes que, futuramente davam origem a uma plantinha. Mas o auge desta mudança ou revelação desta criança surge quando se propõe uma atividade que consistia no seguinte: crianças vestidas com roupas (para sujar), eram convidadas a mergulharem os pés e/ou as mãos em recipientes com tintas, para colorir uma papel que cobria uma parte do chão de uma ampla sala do Jardim de Infância. Nesta atividade, contrariamente ao que se esperava, esta criança

mostrou sorrisos verdadeiramente genuínos, transmitindo a alegria que sentia por estar a fazer aquilo, incitando os restantes colegas a fazer o mesmo porque dizia ser muito divertido. Quando confrontada com esta questão, a criança recorda este momento e diz que é isso que gosta de fazer. Assim se pode compreender a importância de permitir às crianças terem acesso a atividades que gostem e com as quais crescem e se desenvolvem (Rogoff, 2005; Silveira, 2012; Alves, 2013; Vigotsky, 1999).

Fichas de trabalho para o pré-escolar ou desenhos e atividades impressas para colorir e completar, corresponde aquilo que 2 crianças desta instituição, dizem gostar de fazer na sala. Embora sejam atividades de baixo nível de desenvolvimento cognitivo e não devam ser exageradamente utilizadas em contexto de Jardim de Infância, as crianças gostam e portanto, deve dar-se oportunidade para que as façam.

Tal como se pode observar pela análise tabela 5, é possível compreender que os gostos são muito variados, o que é natural. Desde os livros, os carros, passando pela caixa ou até mesmo pelos jogos, as crianças vão referindo diversas áreas o que é bom pois poderá afirmar-se que as salas e as áreas são desafiadoras e diversificadas, sustentando as necessidades das crianças, com os objetos em locais acessíveis, estimulando a sua autonomia (Horn, 2004).

Tabela 7: Respostas das crianças sobre a sala que mais gostam, no Jardim de Infância.

Questão 6. Aqui no Jardim de Infância existem duas salas: a sala do brincar e a sala da expressões e das ciências. Qual a que mais gostas? Porquê?

Crianças Respostas																								Total (n)
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20	C21	C22	C23	
Sala do brincar	*	*	*		*	*	*	*	*	*		*		*	*	*	*				*	*	*	17
Sala das expressões e ciências				*							*									*				3
Das duas salas													*					*	*					3

Através da análise da tabela 7, que contém os dados relativos às respostas dadas pelas crianças sobre a sala que mais gostam, é possível concluir que a maior parte destas crianças prefere a sala do brincar, sendo esta destacada por 17 das 23 crianças entrevistadas. Este resultado era esperado, pois as atividades e os objetos mais referidos estão, habitualmente, na sala do brincar. Portanto, muitas delas justificam o seu gosto por esta sala dizendo que é lá que está a casinha, a caixa, os carrinhos, onde há mais brinquedos e onde “brincamos”, ou seja, coincidem com as respostas dadas anteriormente.

A sala das expressões e ciências é destacada por 3 crianças e esta opção é justificada pelo gosto por pintura, pelos jogos de mesa e pelos livros. Este resultado, reflete algumas das opções feitas pelas crianças relativamente aquilo que mais gostam.

As crianças que dizem gostar das duas, justificam destacando aquilo que mais gostam de fazer em cada uma delas ou dizendo que “tem coisas divertidas”. Esta última afirmação remete para a importância de espaços desafiadores, onde as crianças se sintam bem e vejam as suas necessidades, satisfeitas (Horn, 2004; Silveira, 2012; ME, 1997).

Tabela 8: Respostas das crianças sobre o que mais gostam de fazer na sala do brincar.

Questão 7. O que mais gostas de fazer na sala do brincar?

Crianças Respostas	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20	C21	C22	C23	Total (n)
Brincar		*			*		*	*					*						*					6
Brincar na casinha	*			*													*					*		4
Fazer trabalhos			*								*					*								3
Brincar na caixa															*			*			*			3
Brincar com carros									*						*									2
Desenhar						*																		1
Brincar com um amigo										*														1
Brincar no esqueleto												*												1
Brincar na água														*										1
Recortar																				*				1
Divertir																							*	1

Ao analisar a tabela 8 que contém as respostas dadas pelas 23 crianças entrevistadas relativamente ao que mais gostam de fazer na sala do brincar, 6 destas dizem gostar de brincar não especificando o tipo de brincadeira. Outras delas também referem o brincar embora especifiquem a brincadeira como brincar na casinha (4), brincar na caixa (3), brincar com carros (2) entre outros. Assim, compreende-se que o brincar, é uma atividade lúdica, com a qual as crianças se divertem, comunicam e se desenvolvem (Friedmann, 2001). Não são apenas as atividades direcionadas que conduzem ao crescimento e desenvolvimento, mas também as atividades livres que, como se pode comprovar pelos resultados obtidos, são prazerosos e estimulantes para as crianças (Friedman, 2001; Alves & Sommerhalder, 2006; Kishimoto, 1999).

O faz de conta faz-se notar pelo destaque dado à casinha, onde ocorrem muitas brincadeiras, assim como na caixa e nos carros.

Os trabalhos que passam por colorir desenhos, desenvolver atividades de recorte e colagem entre outras, são mencionados por 3 crianças. Esta preferência, poderá estar associada ao gosto pela pintura e por atividades de recorte que, ainda que possam ser feitas de forma livre em outras áreas, são desafiadoras para estas crianças.

Quando se fazem coisas que se gosta, então o crescimento e desenvolvimento é quase garantido e para isso, também contribui a oportunidade de escolha e o acesso a atividades e espaços variados, ricos em estímulos. O brincar na água, o recorte, o desenho e todas as outras atividades mencionadas, são o reflexo de que estas crianças se sentem estimuladas no espaço em que se encontram, pelos materiais que têm disponíveis.

Mais uma vez, o brincar marca as respostas dadas e este é um dado fundamental pois permite aos adultos e profissionais de educação que trabalham com estas crianças, compreenderem a importância do brincar nas suas vidas enquanto atividade que, para além de ser prazerosa e estimulante, potencia o seu desenvolvimento. O brincar é sinónimo de crescimento pois, sendo algo natural das crianças, elas exploram de forma plena a sua imaginação, incorporando e vivenciando situações reais da sociedade (Kishimoto, 1999).

Tabela 9: Respostas das crianças sobre o que mais gostam de fazer na sala das expressões e ciências.

Questão 8. O que mais gostas de fazer na sala das expressões e ciências?

Crianças Respostas	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20	C21	C22	C23	Total (n)
Jogar nos jogos			*		*	*						*					*							5
Recortar				*					*	*						*			*					5
Brincar nas massas	*									*											*			3
Colagem				*												*								2
Fazer trabalhos							*	*																2
Brincar									*				*											2
Desenhar														*						*				2
Brincar às escondidas		*																						1
Ir para o computador										*														1
Fazer tudo menos jogos											*													1
Pintar																		*						1
Divertir																							*	1
Brincar na água															*									1
Brincar na farinha																					*			1

Na sala das expressões e ciências, as atividades das quais as crianças mais gostam, segundo a tabela 9, são os jogos de mesa (com jogos de matemática, puzzles, jogos com pinos para construir imagens livres ou idênticas aos cartões apresentados, etc) e o recorte a que se segue, de um modo geral, a colagem para a construção de objetos diversos como por exemplo os monstros e as flores. Neste tipo de atividades, as crianças são convidadas a inventarem e criarem o que desejarem, recorrendo aos materiais que aí se encontram disponíveis.

As massas, que ocupam uma área significativa da sala com mesas e cadeiras, podem ser modeladas de modo a criarem vários objetos, bolos e pizzas que não são de verdade mas que, na imaginação de cada criança, poderão satisfazer o seu gosto por brincar ao faz de conta (Vigotsky, 1999; Kishimoto, 1999; Friedmann, 2001).

O brincar também aparece aqui referido por 2 crianças, comprovando uma ideia que estas vão transmitindo ao longo das respostas de que o brincar acontece na sala do brincar. Pelo contrário, também podem brincar na sala das expressões e ciências, recorrendo aos múltiplos materiais aí existentes como por exemplo nas massas, nos livros e nos jogos onde muitas vezes, se observaram crianças a brincar ao faz de conta.

O desenho é uma atividade que habitualmente acontece nesta sala, assim como a pintura. Existem áreas destinadas a estes fins, com materiais acessíveis às crianças como as tintas, as folhas brancas e de várias cores, e onde estas podem criar o que desejarem. Horn (2004), quando trata a organização espacial de um Jardim de Infância, destaca a importância da acessibilidade dos materiais às crianças, favorecendo o seu trabalho e promovendo a sua autonomia (Horn, 2004).

Curiosamente, o computador foi um objeto muito “querido” pelas crianças ao longo do período de intervenção, havendo inclusivamente a necessidade de as organizar para que não houvessem repetições ao longo da semana. Contudo, este foi destacado apenas por 1 criança. No computador, estas costumavam jogar nos jogos aí existentes e visitavam a página da internet *youtube* para ouvir músicas maioritariamente, associados aos filmes de animação preferidos por estas. O computador, para além de conferir o acesso às novas tecnologias, também foi propício para brincar ao faz de conta, em que, ao ouvirem as músicas de um filme, por exemplo, diziam, “eu canto agora porque eu sou a Elsa”.

Nesta sala, existia um armário com gavetas em que cada gaveta continha um conjunto de objetos ou alimentos que exploravam o tacto. A farinha branca, é um desses ingredientes onde as crianças gostavam de sentir a farinha nas suas mãos ou até mesmo, fazer desenhos em que o dedo, substituí o lápis.

Portanto, esta sala, tal como a sala do brincar, permite experiências diversas pois a criança tem ao seu dispor inúmeros materiais e objetos aos quais poderá aplicar a utilização que desejar. Embora muitas delas assumam esta sala como a do trabalho, a verdade é que esta permite o brincar associado a atividades estimulantes e promotoras de desenvolvimento.

Tabela 10: Respostas das crianças sobre o que mais gostam de fazer no recreio.

Questão 9. E no recreio? Que atividades mais gostas de fazer?

Crianças Respostas	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20	C21	C22	C23	Total (n)
Andar de bicicleta					*	*	*			*	*	*	*	*	*		*		*		*			12
Andar de triciclo	*											*										*		3
Jogar futebol/à bola								*								*							*	3
Correr				*																*				2
Brincar às apanhadas				*														*						2
Brincar às escondidas		*																						1
Andar no escorrega			*																					1
Saltar no trampolim									*															1

Ao analisar a tabela 10 com os dados obtidos através das entrevistas feitas, destaca-se a atividade andar de bicicleta (12) como atividade preferida por mais de metade das crianças entrevistadas. Os triciclos, que são destinados preferencialmente às crianças mais novas (3 e 4 anos), são destacadas por 3 destas.

Jogar futebol/à bola, correr, brincar às apanhadas e às escondidas, são atividades que exigem mais esforço físico já que implicam deslocações rápidas. Estas atividades com regras, são importantes pois contribuem para o desenvolvimento da criança, através do desenvolvimento da motricidade e ajudam no combate dos maus hábitos e estilos de vida sedentários (Figueiredo, 2015; Kishimoto, 1999).

O escorrega referido, não é o escorrega que habitualmente vemos em parques de jardim. Este é uma pequena estrutura em plástico que, dependendo da forma como é pousada, poderá ser utilizada para diversos fins, conforme as necessidades sentidas pelas crianças.

O trampolim, referido por 1 criança, é um equipamento que nem sempre se encontra no espaço exterior mas quando está disponível, é procurado pelas crianças onde estas saltam e sorriem, transmitindo a alegria que sentem quando o fazem.

Como se pode verificar pelas respostas dadas, este espaço é pouco estimulante na medida em que as atividades possíveis de desenvolver, são limitadas. Dificilmente, se poderão levar brinquedos do interior, para o exterior; a horta é pouco utilizada, passando muitas vezes, despercebida; existem poucas ou inexistentes estruturas fixas como túneis, baloiços, labirintos, entre outras; espaços de esconderijo como cabanas e casas onde também podem brincar ao faz de conta, não fazem parte deste recreio assim como a escassa área verde (Arribas e cols, 2004). Assim se verifica que o espaço exterior deste jardim de infância, tem poucos recursos para exploração, limitando as brincadeiras das crianças e, consequentemente, o seu desenvolvimento. Portanto, este é um espaço que contrasta com o interior pela diversidade de estímulos presentes num e inexistentes, no outro. Por isso, estes dados são importantes para os adultos que trabalham junto destas crianças, pois poderão pensar num espaço estimulante, que potenciem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (Hevia, 2006 citado por Blanco et al, 2008).

Tabela 11: Respostas das crianças sobre o que mais gostavam de fazer no recreio.

Questão 10. O que mais gostavas de fazer no recreio?

Crianças Respostas	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20	C21	C22	C23	Total (n)
Andar de bicicleta									*						*					*		*		4
Andar de baloiço			*								*													2
Brincar com carros					*													*						2
Andar de triciclo						*										*								2
Brincar ao faz de conta	*																							1
Brincar na casinha		*																						1
Brincar com bonecos/bebês				*																				1
Saltar no insuflável							*																	1
Jogar às apanhadas								*																1
Brincar com uma amiga na escola										*														1
Fazer ginástica												*												1
Jogar futebol/à bola													*											1
Arrumar														*										1
Brincar																						*		1
Escorregar																	*							1
Andar a cavalo																			*					1
Nadar																					*			1
Fazer jogos																							*	1

Ao observar a tabela 11 acima apresentada onde estão organizadas as respostas das 23 crianças relativamente aquilo que gostavam de fazer no recreio do Jardim de Infância, compreende-se que, de facto, estas crianças sentem que o seu espaço podia estar mais enriquecido, pois são muitas as sugestões de atividades. Contudo, algumas destas crianças, referiram que gostavam de andar de bicicleta, andar de triciclo ou jogar futebol/à bola mas estas são atividades que podem ser desenvolvidas neste espaço de recreio. Quando confrontadas com esta questão, houve a necessidade de pedir que as crianças explicassem o porquê ao que elas respondem, por exemplo, que não sabem andar de bicicleta ou que não a deixam jogar futebol/à bola.

As atividades que habitualmente neste Jardim de Infância se desenvolvem no espaço interior como brincar simplesmente, brincar com carros, brincar na casinha, brincar ao faz de conta e brincar com bonecos/bebés, também foram mencionadas para o espaço exterior o que explica a vontade de muitas crianças permanecerem dentro das salas grande parte do seu dia. As respostas dadas, permitem compreender que o espaço exterior desta instituição, ainda não é uma espaço que dê resposta às necessidades destas crianças fazendo com que prefiram permanecer nas salas durante quase todo o dia.

O insuflável é um equipamento que é habitualmente muito desejado pelas crianças pois sentem-se seguras e podem explorá-lo com baixo risco de se magoarem. Este é colocado no recreio em dias festivos como o dia mundial da criança.

Este espaço apresenta um piso regular, sem inclinações o que não suscita o desafio e o ímpeto exploratório destas crianças. Portanto, é de destacar a resposta dada por uma criança que diz que gostava de escorregar não sendo esta atividade feita apenas através de um escorrega. Pelo contrário, a presença de planos inclinados conduz ao desenvolvimento da criança pois permite-lhe confrontar-se com desafios que, progressivamente e com o apoio dos adultos, poderão ser ultrapassados (Duque, Pinho, Bigotte et al, 2015). O Jardim de Infância deve ser um local onde as crianças se sintam bem e onde estas se sintam desafiadas. Portanto, cada uma destaca aquilo que mais gosta de fazer cabendo aos adultos, pensarem no enriquecimento deste espaço, juntamente com as crianças, de modo a que este passe a ser um contínuo do espaço interior, em que estas possam contactar com a natureza, explorar e criar momentos de fantasia e descoberta, conduzindo ao seu desenvolvimento e crescimento saudável (Arribas e cols, 2004; Duque, Pinho, Bigotte et al, 2015).

Tabela 12: Respostas das crianças sobre o que mais gostavam de ter no recreio.

Questão 11. O que é que gostavas de ter lá fora, no recreio?

Crianças Respostas	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20	C21	C22	C23	Total (n)
Baloíço	*					*					*											*		4
Parque			*						*	*														3
Carro/mota gigante								*				*				*								3
Escorrega													*				*							2
Relva para campo de futebol															*								*	2
Flores		*																						1
Brinquedos da sala				*																				1
Trotinetas					*																			1
Insuflável							*																	1
Microscópio								*																1
Foguetão								*																1
Brinquedos														*										1
Mesa de matreco																	*							1
Espadas																		*						1
Cavalo																			*					1
Água																				*				1
Piscina																					*			1

Na tabela 12 são apresentadas as respostas das 23 crianças relativamente ao que gostavam de ter no recreio. Esta última questão lançada às crianças está, de certo modo, relacionada com a anterior na medida em que a atividade que gostavam de desenvolver no espaço exterior, poderá (ou não) implicar a necessidade de um equipamento/espaço como é o caso do insuflável, da piscina e do cavalo.

Primeiramente, é importante destacar o gosto que as crianças revelam por dar continuidade às brincadeiras que acontecem na sala, no espaço exterior referindo que gostavam que os brinquedos da sala, pudessem ser levados para o exterior. Assim se pode comprovar a perspetiva de Arribas e cols (2004), ao mencionarem a importância de olhar para o exterior como a continuação do interior e não como um espaço para descarregar energias.

Na opinião de Duque, Pinho, Bigotte et al (2015), a organização do espaço exterior deve permitir à criança a exploração, a aprendizagem, o desafio e o microscópio é um objeto da ciência para observação, que poderá satisfazer a curiosidade das crianças em visualizar e concretizar algumas das aprendizagens que vão desenvolvendo no âmbito das ciências.

O faz de conta acontece tanto no interior como no exterior e o foguetão, as espadas e os carros “gigantes”, são objetos que as crianças poderão construir e utilizar para enriquecer as suas brincadeiras no exterior. Através dele, a criança desenvolve pela vivência e experimentação dos papéis e situações da sociedade que esta, através da imaginação, recria (Vigotsky, 1999).

A relva para jogar futebol/à bola, ainda que não seja de extrema necessidade, é destacado pela necessidade de tornar a área dedicada a esta atividade, num espaço mais aproximado da realidade que observam habitualmente.

Quer no espaço interior quer no espaço exterior, as crianças dizem gostar de brincar com água. Ainda que haja a necessidade de poupar água, é possível satisfazer estas necessidades das crianças aproveitando, por exemplo, a água da chuva para estas brincadeiras. Além disso, este é, na opinião de Arribas e cols (2004), um elemento que deve fazer parte do exterior pois permite experiências diversas através da sua utilização juntamente com outros materiais como a terra e a areia (Arribas e cols, 2004).

Figueiredo (2015) acrescenta que o contacto com a natureza é fundamental pois, sendo um espaço muito desejado pelos mais pequenos, ele ajuda a combater os maus hábitos da sociedade atual. Acrescenta Duque, Pinho, Bigotte et al (2015) que o contacto com espaços

verdes, é muito positivo pois valoriza a vida na natureza e uma destas crianças demonstra isso mesmo quando diz que gostava de ter flores no recreio do Jardim de Infância. Assim se compreende a importância do contacto com a natureza e da sua exploração do qual fazem parte o mexer, o sentir e o cheirar.

Por último, deve salientar-se o destaque dado por estas crianças ao parque sendo este constituído por baloiços e escorregas. Ainda que sejam equipamentos maioritariamente pouco desafiadores para as crianças, estas gostam de os explorar e sentem necessidade de usufruir deles no espaço exterior.

Com os dados apresentados, é possível concluir que o espaço exterior deste Jardim de Infância, sendo ele muito desejado pelas crianças, tem muito para ser enriquecido não esquecendo os principais interesses e motivações daquelas que o frequentam. Para além de desafiador e estimulante, este deve permitir que a criança se sinta feliz e o deseje enquanto espaço educativo e de desenvolvimento infantil.

Considerações finais

O estudo apresentado, que surgiu no âmbito da conjugação das unidades curriculares Seminário de Investigação Educacional e Prática Pedagógica Supervisionada A1 e A2, teve como objetivo principal compreender quais as ideias que as crianças têm sobre o espaço que diariamente ocupam. A fim de dar resposta ao objetivo principal, foram feitas entrevistas às crianças da sala onde decorreu a prática pedagógica, através das quais lhes foi solicitado que destacassem os espaços, as brincadeiras e os objetos que mais gostavam bem como algumas sugestões para enriquecer o espaço exterior, exprimindo aquilo que mais gostavam de ter e fazer no recreio.

Consciente da importância do espaço no desenvolvimento da criança, nomeadamente do espaço Jardim de Infância, concluiu-se que este condiciona o tipo de brincadeiras preferido pelas crianças e, nomeadamente, o espaço que estas escolhem para o fazer que, segundo o estudo feito, foi o interior. Algumas das questões lançadas, não as limitavam no espaço, isto é, não restringiam se era na sala ou no recreio. Contudo, elas acabaram por mencionar maioritariamente brincadeiras e objetos do brincar que fazem parte do interior, sendo o exterior pouco mencionado. Assim se pode concluir que, nesta instituição, as crianças se sentem mais estimuladas pelo espaço interior, preferindo-o, na maior parte dos casos, para as suas brincadeiras, deixando de parte o espaço exterior que contrasta com o anterior pela falta de áreas, brinquedos e equipamentos que suportem os interesses e motivações destas crianças.

Autores como Arribas e cols (2004), destacam algumas áreas que devem contemplar o espaço exterior. De todas as destacadas, verificou-se que o espaço exterior deste Jardim de Infância, é um espaço com muitas carências. O pequeno canteiro existente, está praticamente sem utilização o que faz com que as crianças raramente o procurem pois não sentem necessidade de, por exemplo, observar o crescimento das plantinhas que anteriormente semearam ou plantaram. As estruturas fixas como os labirintos, os escorregas, os túneis, as pontes móveis, os baloiços entre outros, formam uma área muito desejada pelas crianças, pelo desafio que suscitam e onde a sua imaginação é explorada. Contudo, estão em falta nesta instituição assim como construções e brincadeiras que emergem da junção da areia ou terra com a água. As cabanas e as casas onde as crianças podem brincar ao faz de conta ou até mesmo, esconderem-se para ficarem a sós, apenas se encontram no interior das salas (Arribas e cols, 2004). Por tudo isto se pode aferir que

estamos perante um espaço exterior que necessita de ser repensado. As crianças, através das entrevistas feitas, revelaram preferir o espaço interior, comprovando o que o exterior ainda não é tão estimulante quanto o interior.

Em educação de infância, o espaço deve suscitar com segurança, a aventura, desafiando e estimulando a criança e a sua criatividade, sendo propício à interação entre todos. Contudo, não basta ter um espaço repleto de estímulos com os equipamentos em bom estado mas, acima de tudo, ter como base o desenvolvimento da criança, os seus gostos, as suas motivações e o seu bem estar o que implica uma reestruturação permanente do mesmo de modo a acompanhar este crescimento. Para tal, o educador e os adultos que trabalham diariamente com as crianças, devem conhecê-las de modo a poderem apropriar o espaço ao seu desenvolvimento (Horn, 2004).

Na educação e no desenvolvimento, o espaço físico e a sua organização, poderão condicionar aquilo que a criança aprende. O Ministério da Educação (1997), num dos documentos publicados, atribui à organização dos espaço uma responsabilidade acrescida relativamente aquilo que a criança aprende e nas tarefas que desempenha. Tendo acesso a materiais diversos, a criança poderá, de livre vontade, sentir necessidade de os explorar. O mesmo sucede com os objetos que estando disponíveis, poderão contribuir para a exploração total de uma determinada atividade. Por esse motivo se deve pensar o espaço tendo sempre por base, as crianças (Horn, 2004).

Ciente deste facto e da importância do contacto com a natureza para a vida e para o desenvolvimento infantil, a instituição onde foi feito o estudo, sempre se mostrou disponível e motivada para introduzir alterações no espaço exterior, a fim de o qualificar. Não obstante esta realidade, nunca deixaram de enriquecer o interior com novos estímulos fazendo com que este continuasse a ser um espaço das crianças, onde estas sentissem as suas necessidades satisfeitas.

Relativamente às crianças, sendo elas o foco de todo este estudo, importa expor que estas assumem o espaço do Jardim de Infância, como um espaço de brincar, de explorar e, acima de tudo, de aprendizagem onde estas tomam conhecimento do mundo e dos papéis da sociedade, através das diversas representações reproduzidas nas suas atividades diárias (Vigotsky, 1999). No que diz respeito aos espaços interior e exterior, estas ainda não o vêem como um todo, como espaços que se complementam. Pelo contrário, associam o interior ao

espaço do “trabalho”, onde aprendem e desenvolvem as suas atividades e o exterior como um espaço para o intervalo das atividades, embora demonstrem o desejo de contrariar esta perspectiva contribuindo com as suas preferências para enriquecer o exterior e torna-lo tão desejado e promotor do seu próprio desenvolvimento, quanto o interior.

O presente estudo, juntamente com a prática pedagógica, permitiram conhecer e vivenciar as brincadeiras destas crianças que, como já foi referido, aconteciam quase sempre no espaço interior. Para além do faz de conta, que foi uma brincadeira pela qual as crianças mostraram grande interesse, assim como desenhar, pintar, fazer construções entre outras, há uma que merece alguma reflexão: fazer trabalhos. Muitas vezes, ao longo dos dias, fomos confrontadas com pedidos de algumas crianças para fazer um trabalho coisa que, inicialmente, nos causou alguma estranheza dado que não sabíamos em que consistia isso, em concreto, para ela. Com a ajuda da educadora, compreendemos que esses trabalhos correspondiam, por exemplo, a fichas para colorir e para fazer correspondência que, na opinião da mesma, não devem ser excessivamente utilizados pois considera que as crianças devem ter tempo para brincar. Kishimoto (1998), refere que dependendo do contexto social, económico, cultural e político em que se insere o Jardim de Infância, as opiniões poderão mudar. Por um lado, há quem considere o brincar fundamental em idade pré-escolar, assumindo-o como favorável para o desenvolvimento infantil. Por outro, a escolarização associada à alfabetização e exploração dos números (Kishimoto, 1998). Ainda que se saiba que o brincar é favorável ao desenvolvimento da criança, com a entrada no 1º ciclo, este passa a fazer parte dos momentos lúdicos e de ‘intervalo’ pois, dentro da sala, o trabalho é de alfabetizar e explorar os números. Conscientes desta realidade e das potencialidades que o brincar tem no desenvolvimento da criança, trabalhamos no sentido de evitar este tipo de atividade (as fichas), aproveitando e valorizando os momentos de prazer, alegria, exploração e crescimento associados ao brincar, recorrendo moderadamente a este tipo de trabalho.

A reflexão que emergiu da observação e da prática, foi uma mais valia pois permitiram-nos crescer enquanto futuras profissionais de educação, na intervenção junto das crianças. Além disso, o estudo realizado assim como a prática pedagógica, contribuíram para uma aproximação das realidades das escolas e jardins de infância, preparando-nos para a vida futura.

Referências bibliográficas

- * Aboim, J. (2012). *O Jardim-Escola: a criação de uma tipologia de espaço educacional adaptado à realidade portuguesa do princípio do século 20*. Porto Alegre: Revista História da Educação.
- * Alves, F. & Sommerhalder, A. (2006). *O brincar: linguagem da infância, língua do infantil*. Brasil: Faculdade de Ciências e Letras.
- * Alves, S. (2013). *Brincar e aprender no espaço Exterior* (Dissertação de Mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro – Departamento de Educação.
- * Arribas, T. El al (2004). *Educação Infantil: Desenvolvimento, currículo e organização escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- * Barroso, J. (2006). *Regulação das políticas públicas de Educação – Espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: EDUCA | Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- * Blanco, R. et al. (2008). *Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos*. Brasília: UNESCO.
- * Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (1999). *A formação social da mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores, L. S. Vigotski*. São Paulo: Martins Fontes.
- * Cordazz, S. & Vieira, M. (2007). *A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- * Cunha, A. (2007). *Formação de professores. A investigação por questionário e entrevista: um exemplo prático*. Vila Nova de Famalicão: Editorial Magnólia.
- * Dallabona, S. & Mendes, S. (2004). *O lúdico na Educação Infantil: Jogar, brincar, uma forma de educar*. Brasil: Instituto Catarinense de Pós-Graduação.
- * Denzin, N. & Lincoln, Y. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- * Duque, I. et al. (2015). *A floresta como espaço de aprendizagem: Um complemento à oferta educativa para a infância*. II Colóquio Internacional de Ciências Sociais da

Educação – O Governo das Escolas: Atores, Políticas e Práticas. Universidade do Minho – Instituto de Educação: Departamento de Ciências Sociais da Educação.

- * Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed.
- * Elkonin, D. (1998). *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes.
- * Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. 4ª Edição. Porto: Porto Editora.
- * Ferreira, M. (2004). “*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*”. Porto: Edições Afrontamento.
- * Figueiredo Ferreira, A. (2015). *Interação Criança – Espaço Exterior em Jardim de Infância* (Tese de Doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro – Departamento de Educação.
- * Filgueiras, M. (2010). *O espaço e o seu impacto educativo: quais as principais características da gestão e organização do espaço sala em Educação Infantil* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade Aberta.
- * Formosinho, J. (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- * Formosinho, J.; Katz, L.; McClellan, D. & Lino, D. (1996). *Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- * Friedmann, A. (2001). *Brincar: crescer e aprender: O resgate do jogo infantil*. São Paulo: Editora Moderna.
- * Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a criança*. 3ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- * Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. 6ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- * Horn, M. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: A organização dos espaços na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

- * Horn, M. (2005). O Papel do Espaço na Formação e na Transformação do Educador Infantil. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil* P. 29 – 37.
- * Intxausti, M. (2014). *La entrevista: construir la relación con las familias (0-6). Reflexiones y experiencias*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- * Katz, L. et al (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação.
- * Kishimoto, T. (1998). *Escolarização e brincadeira na educação infantil*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP.
- * Kishimoto, T. (1999). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- * Leitão, M. (2013). *Brincar, aprendizagem e desenvolvimento em Jardim-de-infância* (Dissertação de Mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro – Departamento de Educação.
- * Luís, J. (2014). *A Intencionalidade Educativa do Educador de Infância num contexto de Pedagogia-em-Participação: Avaliação e Qualidade da Intervenção Educativa na Educação de Infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- * McNiff, J. (2013). *Action Research: principles and practice*. Abingdon: Routledge.
- * Moura, M. *Organização dos espaços: Contribuições para uma Educação Infantil de qualidade* (Dissertação de Mestrado). Brasília: Universidade de Brasília.
- * Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- * Oliveira-Formosinho, J. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- * Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- * Piaget, J. & Inhelder (1997). *A Psicologia da Criança*. Lisboa: Edições ASA.
- * Piaget, J. & Inhelder, B. (1997). *A Psicologia da Criança*. Lisboa: Edições ASA.

- * Pinto, A. (2010). O envolvimento da criança em contexto de creche. *Cadernos Educação de Infância* (nº91). P. 10 – 19.
- * Pinto, A. (2013). *Descobrindo o lugar e potencialidades do brincar no jardim de infância* (Dissertação de Mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro – Departamento de Educação.
- * Pires, A. (2012). *Sistemas de Gestão de Qualidade – Ambiente, Segurança, Responsabilidade Social, Indústria, Serviços, Administração Pública e Educação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- * Pisa, H. (2005). *Construir a Educação: o edifício escolar ao nível do Jardim de Infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- * Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Brofenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- * Portugal, G. (2009). *Ideias, projetos e inovação no mundo das infâncias: o percurso e a presença de Joaquim Bairrão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- * Reis, A. (1994). *Observação pedagógica e experiência profissional: estudo comparativo entre professores de ciências, com experiência profissional diferenciada*. Universidade de Aveiro.
- * Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- * Rodrigues, P. (2002). *Avaliação da formação pelos participantes em entrevista de investigação*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian: Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- * Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- * Serrão, E. (2009). *O educador de infância e o jogo no desenvolvimento da criança* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- * Silva, M. et al (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.

- * Silveira, D. (2012). *O espaço de sala de aula na Educação Infantil: uma análise de documentos políticos*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- * Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- * Vasconcellos, T. (2014). *Criança do lugar e lugar da criança*. Rio de Janeiro: UFF.
- * Vayer, P. & Coelho, M. (1990). *A Observação da Criança*. São Paulo, Brasil: Editora Manole.
- * Vigotski, L. (1999). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- * Vygotsky, L. (2001). *Pensamento e linguagem*, Vol. I. Vila Nova de Gaia: estratégias criativas.
- * Wurdin, R. (2010). Recreio: os sentidos do brincar do ponto de vista das crianças. *Intermeio* (Volume 16, nº 32). P. 90 – 105.
- * Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.
- * Zabalza, M. (1997). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições ASA.
- * Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Anexos

Anexo 1: entrevista

1. O que mais gostas de fazer no Jardim de Infância?
2. Onde mais gostas de brincar no Jardim de Infância?
3. Quais as brincadeiras que mais gostas de fazer aqui no Jardim de Infância?
4. Com o que mais gostas de brincar no Jardim de Infância?
5. O que mais gostas de fazer na sala?
6. Aqui no jardim de infância, existem duas salas: a sala do brincar e das expressões e das ciências. Qual a que mais gostas? Porquê?
7. O que mais gostas de fazer na sala do brincar?
8. O que mais gostas de fazer na sala das expressões e ciências?
9. E no recreio? Que atividades mais gostas de fazer?
10. O que é que gostavas de fazer no recreio?
11. O que é que gostavas de ter lá fora, no recreio?

Anexo 2: respostas dadas, por criança

1. O que mais gostas de fazer no Jardim de Infância?

C1	Brincar ao faz de conta
C2	Brincar na caixa
C3	Fazer trabalhos
C4	Brincar
C5	Brincar
C6	Brincar nas massas Brincar na água Brincar na caixa Pintar Jogar nos jogos
C7	Brincar
C8	Pintar
C9	Brincar
C10	Andar de bicicleta
C11	Construções Pintar
C12	Ouvir música e cantar
C13	Brincar
C14	Brincar
C15	Brincar nos carros
C16	Brincar na casinha
C17	Brincar

C18	Andar de bicicleta
C19	Brincar com balões
C20	Brincar
C21	Andar de bicicleta
C22	Brincar
C23	Construções

2. Onde mais gostas de brincar no Jardim de Infância?

C1	Gosto de brincar em toda a parte
C2	Brincar na caixa
C3	Brincar na tenda
C4	Brincar na casinha
C5	Brincar nos carros Brincar na casinha
C6	Brincar na caixa Brincar na água Jogar nos jogos
C7	Construções
C8	Construções
C9	Brincar na casinha
C10	Brincar na casinha
C11	Recreio Fazer trabalhos
C12	Brincar na casinha

C13	Brincar na casinha Brincar na água
C14	Brincar na caixa
C15	Brincar nos carros
C16	Brincar na sala do prolongamento
C17	Jogar nos jogos
C18	Nas bicicletas
C19	Brincar na casinha
C20	Brincar na casinha
C21	Recreio
C22	Brincar na tenda
C23	Construções

3. Quais as brincadeiras que mais gostas de fazer no Jardim de Infância?

C1	Brincar ao faz de conta
C2	Desenhar
C3	Fazer trabalhos
C4	Pintar Brincar ao faz de conta
C5	
C6	Brincar ao faz de conta
C7	Construções
C8	Brincar ao faz de conta

C9	Brincar ao faz de conta
C10	Brincar ao faz de conta
C11	A tudo
C12	Brincar ao faz de conta
C13	Brincar na água
C14	Brincar ao faz de conta
C15	Brincar ao faz de conta
C16	Construções
C17	Corridas
C18	Construções Brincar nos carros
C19	Brincar nas massas
C20	Brincar ao faz de conta
C21	Jogar às escondidas
C22	Brincar ao faz de conta
C23	Construções

4. Com o que mais gostas de brincar no Jardim de Infância?

C1	Bonecos/bebés
C2	Massas
C3	Desenhar
C4	Bicicletas Trampolim
C5	Legos

C6	Massas
C7	Carros
C8	Legos
C9	Bicicletas
C10	Bonecos/bebés
C11	Livros
C12	Bonecos/bebés
C13	Bonecas/bebés Legos
C14	Bonecos/bebés
C15	Carros
C16	Peixe
C17	Jogos
C18	Carros
C19	Massas
C20	Pratos
C21	Fantoches
C22	Brinquedos da loja
C23	Legos Caixa Futebol

5. O que mais gostas de fazer na sala?

C1	Brincar na casinha
----	--------------------

C 2	Brincar com tinta
C3	Brincar nas massas
C4	Pintar Jogar nos jogos Brincar
C5	Brincar na casinha
C6	Pintar
C7	Brincar
C8	Fazer trabalhos
C9	Brincar ao faz de conta
C10	Fazer trabalhos
C11	Brincar nas massas
C12	Brincar
C13	Brincar
C14	Brincar
C15	Brincar com carros
C16	Brincar na loja
C17	Brincar
C18	Ver os livros
C19	Brincar com legos
C20	Brincar na loja
C21	Brincar nas massas
C22	Brincar na caixa
C23	Brincar com um amigo

6. Aqui no Jardim de Infância, existem duas salas: a sala do brincar e a das expressões e ciências. Qual a que mais gostas? Porquê?

C1	Da sala do brincar porque tem a cozinha
C2	Da sala do brincar porque tem muitos brinquedos
C3	Da sala do brincar porque tem mais brinquedos
C4	Da sala das expressões e ciências
C5	Da sala do brincar porque tem os carrinhos
C6	Da sala do brincar porque é gira
C7	Da sala do brincar porque tem brinquedos
C8	Da sala do brincar porque tem mais brinquedos
C9	Da sala do brincar
C10	Da sala do brincar porque gosto de brincar na caixa
C11	Da sala das expressões e ciências porque gosto de fazer jogos e pintar com tintas.
C12	Da sala do brincar porque brincamos
C13	Das duas
C14	Da sala do brincar porque é linda
C15	Da sala do brincar porque tem carrinhos
C16	Da sala do brincar porque tem trabalhos, revistas e brinquedos
C17	Da sala do brincar porque tem carros
C18	Gosto das duas porque numa tem carrinhos

	e na outra tem os livros
C19	Das duas porque têm coisas divertidas
C20	Da sala das expressões porque gosto de brincar nos livros
C21	Da sala do brincar porque tem mais brinquedos
C22	Da sala do brincar porque é de brincar
C23	Da sala do brincar porque tem muitos brinquedos

7. O que mais gostas de fazer na sala do brincar?

C1	Brincar na casinha
C2	Brincar
C3	Fazer trabalhos
C4	Brincar na casinha
C5	Brincar
C6	Desenhar
C7	Brincar
C8	Brincar
C9	Brincar com carros
C10	Brincar com um amigo
C11	Fazer trabalhos
C12	Brincar no esqueleto
C13	Brincar

C14	Brincar na água
C15	Brincar na caixa Brincar com carros
C16	Fazer trabalhos
C17	Brincar na casinha
C18	Brincar na caixa
C19	Brincar
C20	Recortar
C21	Brincar na caixa
C22	Brincar na casinha
C23	Divertir

8. O que mais gostas de fazer na sala das expressões e ciências?

C1	Brincar nas massas
C 2	Brincar às escondidas
C3	Jogar nos jogos
C4	Recortar Colagem
C5	Jogar nos jogos
C6	Jogar nos jogos
C7	Fazer trabalhos
C8	Fazer trabalhos
C9	Brincar Recortar

C10	Ir para o computador Brincar nas massas Recortar
C11	Fazer tudo menos os jogos
C12	Jogar nos jogos
C13	Brincar
C14	Desenhar
C15	Brincar na água
C16	Recortar Colagem
C17	Jogar nos jogos
C18	Pintar
C19	Recortar
C20	Desenhar
C21	Brincar nas massas
C22	Brincar na farinha
C23	Divertir

9. E no recreio? Que atividades mais gostas de fazer?

C1	Andar de triciclo
C2	Brincar às escondidas
C3	Andar no escorrega
C4	Correr Brincar às apanhadas

C5	Andar de bicicleta
C6	Andar de bicicleta
C7	Andar de bicicleta
C8	Jogar futebol/à bola
C9	Saltar no trampolim
C10	Andar de bicicleta
C11	Andar de bicicleta
C12	Andar de triciclo Andar de bicicleta
C13	Andar de bicicleta
C14	Andar de bicicleta
C15	Andar de bicicleta
C16	Jogar futebol/à bola
C17	Andar de bicicleta
C18	Brincar às apanhadas
C19	Andar de bicicleta
C20	Correr
C21	Andar de bicicleta
C22	Andar de triciclo
C23	Jogar futebol/à bola

10. O que é que gostavas de fazer no recreio?

C1	Brincar ao faz de conta
----	-------------------------

C 2	Brincar na casinha
C3	Andar de baloiço
C4	Brincar com bonecos/bebés
C5	Brincar com carros
C6	Andar de triciclo
C7	Saltar num insuflável
C8	Jogar às espadas
C9	Andar de bicicleta
C10	Ir para a escola brincar com uma amiga
C11	Andar de baloiço
C12	Fazer ginástica
C13	Jogar futebol Brincar
C14	Arrumar
C15	Andar de bicicleta
C16	Andar de triciclo
C17	Escorregar
C18	Brincar com carros
C19	Andar a cavalo
C20	Andar de bicicleta
C21	Nadar
C22	Andar de bicicleta,
C23	Fazer jogos

11. O que é que mais gostavas de ter lá fora, no recreio?

C1	Baloço
C2	Flores
C3	Parque (escorrega e baloço)
C4	Os brinquedos da sala
C5	Trotinetas
C6	Baloço
C7	Insuflável
C8	Ter um carro gigante Microscópio Foguetão
C9	Parque (escorrega e baloço)
C10	Parque (escorrega e baloço)
C11	Baloço
C12	Carros
C13	Escorrega
C14	Brinquedos
C15	Relva para jogar à bola
C16	Mota de brincar
C17	Escorrega Matrecos
C18	Espadas
C19	Um cavalo
C20	Água
C21	Piscina

C22	Baloço
C23	Relva para jogar à bola

